



**Universidade de
Aveiro
Ano 2012**

Departamento de Educação

**Ana Rita Santos
Rocha**

**O jogo e a sensibilização ao mundo das culturas no
Pré-escolar**



**Universidade de
Aveiro
Ano 2012**

Departamento de Educação

**Ana Rita Santos
Rocha**

**O jogo e a sensibilização ao mundo das culturas no
Pré-escolar**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Sofia Pinho, Estagiária de Pós-Doutoramento do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Aos meus pais

o júri

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Gillian Grace Owen Moreira
Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Estagiária do Pós-Doutoramento do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(orientadora)

agradecimentos

Este trabalho só foi possível devido a pessoas que de alguma maneira contribuíram para que eu fosse capaz de o levar a bom porto e que o tornaram num caminho menos solitário...

À **Professora Ana Sofia Pinho**, pela amizade, pela disponibilidade, pela dedicação e atenção depositada neste trabalho, pela excelente orientação e por acreditar em mim.

À **Professora Filomena Martins**, pela amizade, pela excelente orientação, pelas palavras sábias, pela partilha de conhecimentos e por me fazer crescer profissionalmente.

À Professora **Ana Isabel Andrade**, pela amizade, pelo otimismo e confiança transmitido e pela partilha de conhecimentos.

À Professora **Aida Figueiredo** e à Professora **Gabriela Portugal**, pela amizade, pela motivação e por me fazerem compreender melhor o maravilhoso mundo da infância.

Aos meus **pais**, pelos sacrifícios que fizeram e pelo amor, apoio e felicidade que me deram ao longo da minha vida.

Ao **Maurício**, meu namorado, pelo seu amor, por ser o meu alento nos dias mais difíceis, pelo apoio incondicional transmitido ao longo deste percurso, pela paciência e compreensão quando não podia estar presente e por acreditar em mim mais que eu própria.

À **Margarida**, minha irmã, pelo seu companheirismo, pela motivação e pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho.

Ao **Paulo**, meu irmão, pelo seu apoio incondicional.

À **Mariana**, minha sobrinha/afilhada, pelo seu sorriso e pelas pequenas palavras que me alegam os dias.

À **Cindy**, pela amizade, pelo carinho, pela serenidade, pelo perfeccionismo, pela partilha de saberes e não só, e pelo prazer de tê-la como díade de estágio.

À **Andreia**, à **Carina** e ao **Hélder** por serem meus amigos, por serem companheiros de tantas lutas ao longo destes cinco anos e pela energia, alegria e calor com que sempre me presentearam.

Aos meus amigos, **Sara**, **Luís**, **Daniel**, **Rita**, **Carlos**, **Bruno** e **Matilde** por me fazerem perceber que há vida para além deste trabalho, pelo seu entusiasmo e por me fazerem sentir livre e capaz através da prática do *Geocaching*.

Às **crianças** envolvidas neste estudo, e a tantas outras que me acompanharam ao longo da minha vida profissional, por encherem os meus dias de cor, sorrisos e aprendizagens.

A todos o meu sentido Obrigado e Bem-Hajam!

palavras-chave

sensibilização à diversidade linguística e cultural, jogo, competência intercultural, educação intercultural, conhecimento do mundo.

resumo

Tendo em conta as mudanças políticas e sociais que se têm vindo a sentir nos últimos anos, torna-se importante perceber de que forma podemos desenvolver, junto das crianças em idade pré-escolar, uma educação intercultural assente na abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) (Byram, 2008; Candelier, 2003a). Neste contexto, o jogo, sendo uma atividade de eleição das crianças e por incluir diversos benefícios ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social (Rocha, 1993), apresenta-se como um meio com potencialidades para o desenvolvimento da competência intercultural das crianças, nomeadamente na promoção de atitudes positivas e da disponibilidade para interagir e compreender a pluralidade.

Guiado pela questão de investigação “Qual o contributo da abordagem da Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural através do jogo para o desenvolvimento da competência intercultural de crianças em idade pré-escolar?”, este estudo teve como principais objetivos compreender o desenvolvimento da competência intercultural de crianças em idade pré-escolar através da abordagem da SDLC centrada no jogo e avaliar as potencialidades educativas do projeto didático desenvolvido à luz do objetivo anterior.

Seguindo uma perspetiva de investigação-ação (Bogdan & Biklen, 1994), para a concretização deste estudo, foi elaborado um projeto de intervenção com um grupo de crianças do pré-escolar, que teve como principal enfoque atividades de jogo de SDLC, com o intuito fomentar o desenvolvimento da competência intercultural destas crianças. Neste âmbito, os dados recolhidos consistiram principalmente em transcrições das videograções efetuadas tendo estas sido alvo de uma análise de conteúdo.

De um modo geral, a investigação realizada conclui que o trabalho didático efetuado proporcionou espaços e tempos para as crianças desenvolverem atitudes de respeito e valorização do Outro, bem como construírem conhecimentos relativos ao mundo das culturas. A título de exemplo, podemos referir o interesse e entusiasmo que as crianças demonstraram ao quererem integrar crianças provenientes de outras culturas nas suas atividades diárias ou ainda a construção de conhecimento sobre a Índia.

Face às ideias apresentadas, consideramos que o nosso estudo terá sido um contributo para o desenvolvimento da competência intercultural destas crianças, em particular na esfera do saber-ser e do conhecimento do mundo, dimensões estas tidas como fundamentais nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997). Em conclusão, acreditamos ser importante introduzir e dar continuidade a este tipo de abordagem na Educação Pré-Escolar, numa perspetiva inter/transdisciplinar, bem como ao longo do processo educativo.

keywords

awareness to language and cultural diversity, game, intercultural competence, intercultural education, world knowledge.

abstract

Considering the political and social changes that have been occurring in the last few years, it is import to understand how we can develop an intercultural education based on the approach of the awakening to languages and cultures in Pre-School (Byram, 2008; Candelier, 2003a). In this context, bearing in mind that it is the children's election activity and its varied benefits at the level of their social and personal development (Rocha, 1993), the game is seen a means with potential for the development of the children's intercultural competence, namely in the promotion of positive attitudes such as openness to interact with and understand the otherness.

Considering the research question "What is the contribute of the Awakening to Languages and Cultures approach by means of the game to the development of intercultural competence of pre-school children?", this study's main aims are: to understand the development of intercultural competence of preschool children through the Awakening to Languages and Cultures Approach based on game activities, and to evaluate the educative potentialities of the didactic project in the light of the previous aim.

Following a research-action perspective (Bogdan & Biklen, 1994), at the core of this study is an intervention project with a preschool group of children. Its main focus was on game activities of awakening to languages and cultures, with the purpose of improving the children's intercultural competence. In this context, the collected data consisted in transcriptions of video recordings, which were the target of a content analysis.

In general, the study concludes that the didactic work created opportunities in which children could develop their attitudes of respect and valuing of the Other, as well as build knowledge about the world of cultures. As an example, we can refer the children's interest and enthusiasm when in one of the activities they wanted to integrate children from other cultures in their daily activities, or the construction of knowledge about India.

Bearing the results in mind, we consider that our study has contributed to the development of the intercultural competence of these children, in particular in the spheres of *savoir-être* and the knowledge about the world, dimensions that are believed to be fundamental in the "Curricular Guidelines for Preschool Education" (Ministry of Education, 1997).

As a conclusion, we believe that is important to introduce and to continue this kind of approach in Preschool Education, in an inter/cross-disciplinary perspective, as well as throughout the educational process.

Índice

Índice de Quadros.....	3
Índice de Figuras	3
Índice de Gráficos.....	3
Lista de Anexos	5
Lista de Abreviaturas.....	7
Introdução Geral	9
Capítulo I - Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural no pré-escolar	15
Introdução.....	17
1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural – O que é?	19
2. Educação Intercultural.....	21
3. Competência Intercultural	24
4. Os materiais e as atividades na sensibilização à diversidade linguística e cultural.....	27
Capítulo II - O Jogo na Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural	31
Introdução.....	33
1. Conceito de Jogo	35
1.1. Teorias do desenvolvimento cognitivo.....	37
1.1.1. Piaget: o jogo como assimilação do real	37
1.1.2. Vigotsky: A zona de desenvolvimento próximo criada pelo jogo	38
1.2. Benefícios do jogo	41
Conclusão	43
Capítulo III - Orientações Metodológicas do Estudo	45
Introdução.....	47
1. Enquadramento Metodológico	49
1.1. Questões e objetivos de investigação	51
2. Apresentação do projeto de intervenção.....	52
2.1. Inserção curricular das temáticas.....	52
2.2. Caracterização da realidade pedagógica.....	55
2.3. Organização e intervenção.....	56
2.4. Descrição das sessões do projeto de intervenção	58
2.4.1. 1ª Sessão – Com este amigo eu quero brincar	58
2.4.2. 2ª Sessão – Pelos caminhos da Índia	61
2.4.3. 3ª Sessão – Às voltas nos EUA	63

2.4.4. 4ª Sessão – As voltas que um guarda-chuva dá.....	65
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	66
3.1. A observação direta e a videogravação	67
3.2. Registos das crianças	68
3.3. Grelha de avaliação das atividades	68
3.4. Jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”	69
Capítulo IV - Apresentação e Análise dos Dados	71
Introdução	73
1. Metodologia de Análise.....	75
1.1. Análise de Conteúdo.....	75
1.2. Instrumento de análise de dados – Categorias de Análise.....	77
1.2.1. Categoria 1 - Dimensão das Atitudes	79
1.2.2. Categoria 2 - Dimensão dos Conhecimentos do Mundo	79
1.2.3. Categoria 3 - Dimensão das Capacidades.....	80
2. Análise e discussão dos dados	81
2.1. Categoria 1 - Dimensão das Atitudes	81
2.2. Categoria 2 - Dimensão dos Conhecimentos do Mundo	87
2.3. Categoria 3 - Dimensão das Capacidades.....	95
Síntese dos Resultados Obtidos	103
Conclusão	105
Referências Bibliográficas	117
Webgrafia.....	125
Anexos.....	127

Índice de Quadros

Quadro 1 - Sessões desenvolvidas no projeto de intervenção	57
Quadro 2 - Dados recolhidos nas sessões do projeto.....	70
Quadro 3 - Categorias de análise	78
Quadro 4 - Subcategorias da Categoria 1 – Dimensão das Atitudes	79
Quadro 5 - Subcategorias da Categoria 2 – Dimensão dos Conhecimentos do Mundo.....	80
Quadro 6 - Subcategorias da Categoria 3 - Dimensão das Capacidades desenvolvidas no decorrer do projeto.....	81

Índice de Figuras

Figura 1 - Competência de Comunicação Intercultural (Byram, 2008)	25
Figura 2 - “Guarda-chuva Viajante”.....	59
Figura 3 - Livro “Num Guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...”.....	59
Figura 4 - Crianças durante a realização da atividade da nuvem “Com este amigo eu quero brincar”.....	60
Figura 5 - Ilustração do encontro intercultural. A palavra escolhida para caracterizar este encontro foi “Fantástico”.....	61
Figura 6 - Jogo “Fotografias por todo o lado”.....	62
Figura 7 - Confeção do pão indiano – <i>Chapati</i>	63
Figura 8 - Jogo “Às voltas nos EUA”.	64
Figura 9 - Decoração da cartolina em forma de foguetão.	65
Figura 10 - Jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”.....	66
Figura 11 - Exemplo de um guarda-chuva tridimensional feito em cartolina.	66

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Preferências das Crianças.....	61
--	----

Lista de Anexos

Anexo 1 - Planificação das sessões do projeto de intervenção

Anexo 2 - Apresentação do guarda-chuva viajante

Anexo 3 - Fotografias das crianças do mundo

Anexo 4 - Recado do guarda-chuva viajante – Viagem à Índia

Anexo 5 - Recado da Isha

Anexo 6 - Fotografias do jogo “Fotografias por todo o lado”

Anexo 7 - Recado do guarda-chuva viajante – Viagem aos EUA

Anexo 8 - Recado do Peter

Anexo 9 - Fotografias do jogo “Às voltas nos EUA”

Anexo 10 - Cartas relativas às “Casas Questão” do jogo “Às voltas nos EUA”

Anexo 11 - Cartas relativas às “Casas Desafio” do jogo “Às voltas nos EUA”

Anexo 12 - Objetos que podiam ser comprados no jogo “Às voltas nos EUA”

Anexo 13 - Regras do jogo “Às voltas nos EUA”

Anexo 14- Recado de despedida do Guarda-Chuva Viajante

Anexo 15- Regras do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...

Anexo 16 - Grelha de avaliação da Segunda Sessão

Anexo 17 - Grelha de avaliação da Terceira Sessão

Anexo 18 - Tabela de convenções utilizadas na transcrição

Lista de Abreviaturas

ATL – Atividades de Tempos Livres

CI – Competência Intercultural

LE – Língua Estrangeira

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SDLC – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Introdução Geral

1. Contextualização do Relatório Final de Estágio no âmbito da componente de formação de *Prática Pedagógica Supervisionada*

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico.

A Prática Pedagógica Supervisionada é um elemento curricular da formação inicial que é composta por duas unidades curriculares a PPS A1 e a PPS A2. A componente de formação em investigação educacional do referido Mestrado é concretizada através do Seminário de Investigação Educacional (SIE) que também é composto por duas unidades curriculares SIE A1 e SIE A2. Ambas componentes – PPS e SIE – desenvolveram-se de forma articulada de maneira a criar contextos formativos que permitissem a elaboração deste Relatório Final de Estágio, objeto de provas públicas. Desta forma, o presente trabalho foi desenvolvido no campo de ação de PPS e SIE durante dois semestres, sendo que o primeiro foi dedicado ao enquadramento teórico que sustentou este estudo (Capítulos I e II deste relatório) e o segundo foi dedicado à construção do projeto de intervenção implementado em contexto de uma sala de pré-escolar (Capítulos III e IV deste relatório).

De acordo com o quadro organizacional da componente de PPS, os estudantes deste Mestrado foram organizados em díade e supervisionados pelas orientadoras da Universidade em articulação com as orientadoras cooperantes pertencentes aos Jardins de Infância e escolas do 1º. Ciclo do Ensino Básico com protocolo com a Universidade de Aveiro. Tendo a oportunidade de desenvolver a sua PPS em contextos diferentes cada díade teve a oportunidade de vivenciar situações educativas diversificadas: num semestre, em contexto de escola do 1º. Ciclo do Ensino Básico e, noutro semestre, em contexto de Pré-escolar. No caso da díade à qual pertencemos realizámos a PPS A1 em contexto de escola de 1º. Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente numa turma do 2º ano de escolaridade, e a PPS A2 em contexto de Pré-escolar, no âmbito da qual implementamos o nosso projeto de investigação e intervenção.

Este projeto, que aborda a temática da Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural através do Jogo, foi idealizado, construído e implementado em díade, sendo esta constituída por nós e Henriques (2012). Todavia, apesar do projeto ter sido pensado e desenvolvido pela díade, e por consequentemente ter um eixo estruturador comum a

ambas, cada elemento optou por refletir de forma mais aprofundada sobre esta experiência de prática pedagógica direcionando o seu olhar para diferentes dimensões (a linguística e a cultural), sustentando-se para o efeito na análise de diferentes dados recolhidos ao longo do projeto. Não obstante a imbricação das duas dimensões, enquanto Henriques (2012) optou por focalizar a sua atenção nos dados recolhidos que lhe permitiam perceber o contributo do projeto para o desenvolvimento da competência plurilingue de crianças em idade pré-escolar, nós dirigimos o nosso trabalho de reflexão e investigação tendo em conta o contributo do mesmo para o desenvolvimento da competência intercultural do mesmo grupo de crianças.

Face a este pressuposto, neste relatório dá-se conta da experiência e construção de conhecimento profissional sobre o Jogo e a Sensibilização ao mundo das culturas no Pré-escolar.

2. Contextualização do Estudo

Ao observarmos a nossa sociedade com alguma atenção, facilmente encontramos indícios, cada vez mais acentuados, da presença de diversidade linguística e cultural. Existem cada vez mais pessoas de nacionalidades, línguas, culturas, valores e crenças diferentes a coabitarem os mesmos espaços geográficos e virtuais.

A escola, e os espaços educativos em geral, são instituições que têm o privilégio e a responsabilidade de acolher crianças de línguas e culturas diferentes e que devem, por isso, educar para a diversidade e para o desenvolvimento de competências interculturais com o intuito de proporcionar um ambiente escolar mais salutar e integrador para todos. Consideramos que a educação para a interculturalidade e cidadania não gira apenas em torno da escola e do currículo, desenvolvendo-se, do nosso ponto de vista, no seio da educação global do indivíduo. No entanto, acreditamos que se a escola viver uma pedagogia intercultural, inclusiva e assente numa sensibilização à diversidade linguística e cultural, esta poderá ser preponderante no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, concorrendo assim para que estes sejam capazes de aceitarem, negociarem e conviverem com a diferença.

O jogo, enquanto estratégia didática, apresenta-se como um dos meios para as crianças desenvolverem essa competência. Para além de ser uma das atividades preferidas das crianças e de abarcar diversos benefícios de natureza cognitiva, atitudinal e psicomotora, é um meio menos formal e sistemático e, consequentemente, mais motivador e prazeroso para as crianças. Neste sentido, torna-se de extrema importância que os educadores que diariamente contactam com crianças conheçam todas as potencialidades do jogo e que o incluam nas suas planificações pedagógicas.

Todas as crianças em todas as culturas jogam e brincam e, sem que se apercebam, estão a construir o seu conhecimento acerca do mundo que as rodeia. Assim sendo, este estudo visa compreender o desenvolvimento da competência intercultural de crianças em idade pré-escolar através da abordagem da Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC) centrada no jogo e avaliar as potencialidades educativas deste projeto didático.

Para o desenvolvimento desta investigação coexistem motivações de ordem pessoal e de ordem profissional. Relativamente às motivações de ordem pessoal, podemos referir que, apesar da temática SDLC nos ter sido proposta, cedo revelou ser uma problemática que, após compreendida, despertou um forte interesse. Paralelamente, a temática jogo já tinha vindo a ser alvo de interesse da nossa parte desde o início da Licenciatura em Educação Básica (1º. Ciclo de Bolonha). Como tal, constatamos que a articulação entre estas duas áreas resultaria num objeto de estudo causador de interesse e que, por isso, fortemente motivador.

Quanto às motivações do foro profissional, consideramos que, enquanto docentes, cabe-nos a responsabilidade de acolher e integrar no seio escolar todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, crenças ou valores. É fundamental estar preparado para acolher a diversidade, para que se possa dar resposta às necessidades cognitivas, físicas, sociais e afetivas das nossas crianças e simultaneamente, preparar as crianças para esse mesmo contacto cultural, sensibilizando-as e consciencializando-as da diversidade.

Este estudo encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro, *Sensibilização à diversidade linguística e cultural no pré-escolar*, faz uma breve caracterização da abordagem da SDLC, situando-a no âmbito de uma educação mais alargada, a educação intercultural, e considerando-a uma abordagem a privilegiar nos primeiros anos com vista

ao desenvolvimento da competência intercultural das crianças. Este capítulo finaliza com uma reflexão em torno de materiais e atividades que concorrem para uma SDLC, nos quais o jogo está inserido.

No segundo capítulo, intitulado *O jogo na sensibilização à diversidade linguística e cultural*, é feita, num primeiro momento, uma abordagem ao conceito de jogo. Seguidamente, faremos uma breve caracterização das teorias de desenvolvimento cognitivo, dando especial relevância às teorias de Piaget e de Vigotsky. No final deste capítulo é dada ainda ênfase aos benefícios do jogo para o desenvolvimento global e salutar das crianças.

Relativamente ao terceiro capítulo, *Orientações metodológicas do estudo* expomos a metodologia de investigação por nós escolhida – a investigação-ação. De seguida explicitamos as questões e objetivos de investigação. Ulteriormente, apresentamos o nosso projeto de intervenção intitulado “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...” onde explicamos a inserção curricular do estudo, assim como caracterizaremos a realidade pedagógica onde o mesmo foi realizado. Neste capítulo explicitaremos, ainda, a organização e intervenção deste projeto e faremos a descrição das sessões que foram implementadas.

No quarto e último capítulo, *Apresentação e análise dos dados* explicitaremos o enquadramento da metodologia de análise deste estudo, assim como, especificaremos o processo de definição e de construção das categorias de análise. Posteriormente, passaremos à análise e discussão dos dados obtidos.

Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre questões emergentes do nosso estudo. Aqui será feita uma análise reflexiva sobre os pontos fortes e limitações deste trabalho, assim como sugerimos alguns pontos para futuras investigações. Para além disso, sendo este trabalho um relatório de estágio, faremos uma breve reflexão sobre todo o percurso trilhado ao longo do mesmo.

Capítulo I

Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural no pré-escolar

Introdução

Os avanços tecnológicos, a expansão das relações internacionais e a forte mobilidade de pessoas e bens que se fez sentir nos últimos anos, fez com que houvesse necessidade de se refletir sobre o valor das línguas estrangeiras para a nossa sociedade. Face a este quadro, tornou-se crucial a aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos indivíduos, de forma a quebrar as barreiras sociais que o não conhecimento de línguas possa originar.

Segundo Leitão (2006), aprender línguas transporta consigo valores, que são fundamentais para a formação do indivíduo, pois condu-lo a um maior conhecimento de si próprio, da sua cultura e do Outro.

Segundo um trabalho elaborado pela Comissão das Comunidades Europeias (2002), intitulado *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística*, a aprendizagem de línguas acarreta consigo muitas vantagens: melhora as faculdades cognitivas, reforça a compreensão da língua materna do indivíduo, consolida as capacidades de leitura e escrita e desenvolve aptidões gerais de comunicação. Pode-se assim dizer que aprender línguas e conhecer as culturas nas quais estão inseridas contribui em grande escala para a formação global do indivíduo (Andrade, 1997).

Ora, quanto mais cedo ocorrer a aprendizagem de línguas estrangeiras, mais vantajosa esta se poderá tornar. Como refere Strecht-Ribeiro:

As crianças que aprendem uma L.E. desde mais cedo tendem a ser superiores aos seus pares monolíngues em comportamentos de tipo verbal e não-verbal. Intelectualmente, a experiência vivida com dois sistemas linguísticos diferentes parece conceder-lhes maior flexibilidade mental, superioridade na formação de conceitos e um leque mais variado de capacidades mentais (1998: 62).

É possível verificar que, contrariamente ao pensado em épocas anteriores, as crianças que têm contacto desde cedo com línguas estrangeiras são capazes de compreender mais facilmente o sistema linguístico da sua língua materna.

[Pois], quando a criança tem os seus primeiros contactos com a L.E. põe naturalmente em contraste esta e a sua língua materna. Dá-se um efeito de

“espelhagem” que leva a criança a reflectir sobre os aspectos observados, encontrando semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Esta actividade de reflexão irá ajudá-la a descobrir as regras que governam a forma como cada uma das línguas funciona e servir de iniciação ao conhecimento linguístico (ibidem: 62 e 63).

Podemos referir então, *que a criança conhecedora de outras línguas e culturas desenvolve as suas capacidades de atenção e agilidade intelectual, bem como alarga o seu horizonte cultural, construindo sentimentos de respeito, tolerância, compreensão e curiosidade em relação ao Outro e a si próprio (Coelho, 2007: 23).*

Face às palavras dos autores, são várias as vantagens da aprendizagem de línguas estrangeiras. Existem vários cenários de abordagem às línguas estrangeiras nos primeiros anos. No entanto, face aos benefícios educativos que apresenta e à idade do público-alvo do nosso projeto, focalizaremos a nossa atenção sobre a Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC), estabelecendo uma articulação teórica entre esta abordagem didática e a educação intercultural, considerando que a primeira poderá ser um ponto de partida para o desenvolvimento da competência intercultural das crianças.

No final deste capítulo irá ser feita, ainda, uma breve caracterização de materiais e atividades que podem ser utilizados neste processo de SDLC.

1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural – O que é?

Como tivemos já oportunidade de explicitar, torna-se benéfico para a criança ter contacto com línguas estrangeiras o mais cedo possível. Contudo, na maioria dos casos, é essencialmente no sistema escolar que esse contacto surge, nomeadamente através da aprendizagem precoce de línguas estrangeiras e de forma mais sistematizada.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, a abordagem às línguas estrangeiras e suas culturas deve passar pela (...) *sensibilização a uma língua estrangeira (...) [onde] (...) se assume um carácter lúdico e informal* (Ministério da Educação, 1997: 73).

Verificamos, então, que a abordagem às línguas e culturas nos primeiros anos deve e pode igualmente passar por uma *sensibilização às línguas e culturas* que deve desenvolver uma “*consciência linguística*” e que tem como principais objetivos aqueles que dizem respeito às competências gerais do indivíduo - descoberta de uma pluralidade de línguas e culturas, preparação para um afastamento do etnocentrismo, confirmação da identidade linguística e cultural da criança, identificação de aspetos sonoros e rítmicos das diferentes línguas, entre outros (Conselho da Europa, 2001).

Para Strecht-Ribeiro o termo sensibilização,

remete claramente para uma série de actividades variadas, essencialmente de tipo lúdico, fixando-se objectivos educativos gerais, como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver (que traduzem diferentes realidades culturais) para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do jogo. Estas actividades de despertar para uma L.E. não pressupõem um carácter intensivo e os objectivos que perseguem, ainda que envolvendo aspectos cognitivos, são de dominância afectiva e atitudinal e prestam-se mal a uma avaliação e a um prosseguimento (1998:109).

A *sensibilização* passa, assim, por uma abordagem espontânea e natural à diversidade linguística e cultural, onde deve ser despertada a curiosidade e o ímpeto de exploração por parte da criança através do lúdico e do jogo. Na citação de Strecht-Ribeiro é ainda possível constatar que a sensibilização deve ser feita tendo em conta o sentir da

criança, as suas vivências promovendo o respeito e tolerância pelo outro, não sendo o seu objetivo avaliar ou sistematizar.

A *sensibilização*, em contraste com o Ensino Precoce de Língua Estrangeira (cujo objetivo assenta numa componente linguística de base), deve tratar-se então, *de um contacto menos formal e mais descontraído com outras línguas e culturas, onde a grande preocupação não pode ser forçar a criança a atingir objectivos pré-estabelecidos nem tão pouco obrigá-la a seguir programas rigorosos* (Mourão 2001 cit. por Coelho, 2007:11).

Assim sendo, SDLC deve ser feita (...) *através de um trajecto linguístico e cultural diversificado que desperte no aluno uma consciência linguística e cultural positiva em relação a todas as manifestações linguísticas e culturais* (Leitão, 2006: 37).

A SDLC nos primeiros anos de escolaridade tem como objetivos principais:

- desenvolver atitudes positivas e de abertura face à diversidade linguística e cultural;
- motivar a criança para a aprendizagem de línguas;
- desenvolver capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva que permitam o acesso e domínio de línguas, incluindo a língua materna do aprendente.
- desenvolver uma cultura linguística, que facilite a compreensão de um mundo plurilingue e pluricultural (Candelier,1998, 2003b; Martins, 2008).

Desta forma, a SDLC contribui para o desenvolvimento de competências, especificadoras das competências plurilingue e intercultural, que permitem ao indivíduo gerir uma comunicação linguística e cultural num contexto de alteridade e, ainda, auxiliar no desenvolvimento, construção e expansão do repertório linguístico e cultural da pessoa (Candelier et al., 2007).

Quando se promove a SDLC está-se a *nutrir a interpretação particular que cada sujeito tem sobre si mesmo, a motivar sentimentos de empatia e de abertura face a povos de origens diferentes e a encorajá-lo a um olhar crítico face a preconceitos vários* (Marinho, 2004: 44). A SDLC consiste, assim, em abrir um caminho para a consciencialização, aceitação e interpretação da diferença através de um contacto variado de línguas e culturas, constituindo-se, nos dias de hoje, um forte instrumento para a integração das crianças numa sociedade cada vez mais multicultural. Assim, faz todo o sentido mencionar que a sensibilização deve ser trabalhada também na escola que, como agente de socialização que é, se espera que prepare os seus alunos para um contacto

permanente com outras culturas (Candelier, 2003a), existindo, a nosso ver, uma aproximação clara à educação intercultural e às suas finalidades.

2. Educação Intercultural

A SDLC em contexto educativo é uma abordagem que poderá concorrer para uma melhor integração das crianças numa sociedade cada vez mais multilingue e multicultural. A diversidade de línguas e culturas leva à necessidade de adequar a educação a esta nova realidade, evitando também a ocorrência de preconceitos e comportamentos discriminatórios. A educação deve, assim, promover práticas pedagógicas diferenciadas que proporcionem igualdade de oportunidades numa escola que é para todos (cf. Rede Inclusão, 2009).

À escola, e aos seus professores, é dado o papel de acolher a diversidade de crianças e contribuir para a sua integração na sociedade. Para tal, uma das estratégias a adotar passa pelo desenvolvimento de uma educação intercultural que acolha, integre, valorize e eduque para a diversidade. Com efeito, a valorização e aceitação por parte das crianças das línguas e das culturas diferentes da sua é um dos objetivos da educação intercultural. Desta forma, a educação intercultural pretende que as crianças desenvolvam sentimentos de tolerância e de respeito face ao Outro e um primeiro passo para o conseguir será através da SDLC (Candelier, 2003a).

Devido à crescente diversidade sócio-cultural que se fez sentir nas escolas nos últimos tempos, o Ministério da Educação (ME) reconheceu a necessidade de promover a educação intercultural, entendendo-a como uma perspectiva educativa vocacionada para:

- *um melhor acolhimento aos alunos de origem estrangeira ou nacionais de vivências socioculturais diferentes;*
- *facultar o ensino da língua oficial (Português) como Língua Não Materna, assumindo-a como uma língua viva, aberta a interferências;*
- *accionar processos que ajam directamente em benefício da auto-estima, da auto-imagem e da auto-confiança dos “diferentes”;*
- *a partilha de conhecimentos, valores, expressões estéticas, técnicas, cultos de cada cultura, incentivando a reflexão sobre as diversidades, as dimensões comuns, as riquezas e os preconceitos patentes;*

- *a abordagem, por parte das escolas, dos conteúdos educativos na perspectiva de transmitir a variedade de herança multicultural em si presente, ajudando os jovens cidadãos a crescer na interdependência, na solidariedade, na mediação, na tolerância activa* (Ministério da Educação, 2000:7).

Apesar de o ME referir que a educação intercultural é vocacionada, entre outras coisas, para um melhor acolhimento das minorias, consideramos que esta não se deve limitar aos *problemas sociais ou étnicos, mas a toda uma cultura de sociedade global* (Baptista, 1997: 15). Queremos com isto dizer que a educação intercultural tem um sentido mais abrangente e que é indispensável para o respeito pelos direitos humanos e diversidade cultural, bem como na luta contra o racismo e xenofobia.

Segundo, Colectivo Amani (1994),

a educação intercultural promove relações de igualdade e de mútuo enriquecimento entre pessoas oriundas de culturas diferentes, mediante o ensino/aprendizagem de valores, habilidades, atitudes e conhecimentos. Estão em jogo a cooperação, a solidariedade, o encontro entre culturas e a resolução razoável dos conflitos (cit. por Peres, 2000:59).

Para Banks (1995), a educação intercultural é um conceito abrangente que engloba os estudos étnicos, a educação multiétnica e a educação antirracista. A sua finalidade consiste em modificar e melhorar o ambiente escolar de tal forma que diferentes tipos de grupos sociais tenham uma educação em igualdade de oportunidades (Banks, 1995 cit. por Ferreira 2003). Este autor afirma, ainda, que a finalidade da educação multicultural é a de auxiliar o sujeito a desenvolver o espírito crítico e a adquirir os conhecimentos e as atitudes necessárias para participar numa atividade democrática, que concorra para que as aspirações da democracia se tornem realidade.

Segundo este autor, são cinco as dimensões da educação multicultural, e comportam a *integração de conteúdos* simultânea a um *processo de construção do conhecimento*, visando uma *redução de preconceitos*, para a qual contribui *uma pedagogia igualitária* e *uma cultura da escola*, bem como *uma estrutura social que suporte o desenvolvimento da educação multicultural* (Banks, 1995 cit. por Ferreira 2003:123).

Como podemos verificar, Banks, utiliza o termo “educação multicultural”, que implica a aceitação da presença de outras culturas. Contudo, outros autores, como por exemplo Byram (1997), preferem o termo “educação intercultural” que diz respeito a um reconhecimento, valorização e aceitação de outras culturas, utilizando-se a interação entre sujeitos de diferentes culturas para um enriquecimento mútuo, termo que passaremos a adotar no nosso trabalho, por considerarmos mais consentâneo com os nossos objetivos investigativos.

Como o explicitado na Declaração dos Direitos Humanos, *A educação deve visar o completo desenvolvimento da personalidade humana e o esforço do respeito dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (...)* (Organização das Nações Unidas, 1948 artº 26, ponto 2). Vista à luz deste preceito, a educação deve centrar-se no indivíduo, no respeito pelo seu ser e, conseqüentemente, pela(s) sua(s) cultura(s). Atendendo a este princípio e remetendo-o para o contexto escolar, podemos dizer que *é partindo da criança e da heterogeneidade em sala de aula que o professor pode preparar o jovem para viver numa sociedade onde as particularidades se exprimem frequentemente na desigualdade e na discriminação* (Perotti, 1997:56). Segundo o mesmo autor, as crianças experienciam desde cedo situações de injustiça e esta situação poderá ser um ponto de partida para a educação para os direitos humanos. Torna-se crucial que a motivação para os direitos humanos se faça desde tenra idade. *O pré-escolar tem um papel fundamental porque é o primeiro contacto da criança com a vida social e com um grupo que ultrapassa o quadro da família* (ibidem). O respeito pelo outro e o seu reconhecimento deve ganhar forma desde o jardim de infância. Aqui, o educador deve surgir como mediador dessa interação e como modelo de identificação.

A educação intercultural deve acontecer num clima propício, no qual se manifestem valores como o respeito, a participação, a liberdade de expressão, a igualdade e a justiça. Sem estes fatores, pouca coisa positiva poderá acontecer. A escola influencia fortemente as atitudes dos jovens face aos outros. Por este motivo, a escola deve exprimir-se pela qualidade das relações e por incutir valores à sua população (Perotti, 1997).

A educação intercultural pressupõe uma abertura ao outro, numa tentativa de se encontrar o diálogo e a comunicação, uma aprendizagem de si mesmo através do Outro, que é distinto. Estas são capacidades intrínsecas a uma Competência Intercultural, da qual falaremos de seguida.

Como vimos, é nos primeiros anos que se formam os traços essenciais da personalidade do sujeito, traços esses que deverão ser concordantes com a realidade social em que o sujeito está inserido. Este é um fator importante pois é um modo de evitar conflitos sociais, reduzir a vulnerabilidade do indivíduo face à sociedade e os problemas de identidade.

A educação intercultural perspectiva, assim, a formação de sujeitos enquanto verdadeiros cidadãos do mundo, disponíveis para amar e que entendam a diversidade enquanto meio de entendimento entre os povos, numa partilha de conhecimentos através de uma comunicação mais dialogante. A educação intercultural alicerça-se, assim, no desenvolvimento da competência intercultural dos sujeitos.

3. Competência Intercultural

Como vimos anteriormente, consideramos que a SDLC poderá ser o primeiro passo no desenvolvimento da Competência Intercultural (CI) no âmbito de uma educação intercultural sendo um meio crucial de promoção e estimulação de sentimentos de abertura e respeito face ao Outro. No entanto, quando os indivíduos se deparam com situações reais de diferença, estar sensibilizado para essa diversidade por si só não chega, sendo necessário o desenvolvimento de outras esferas da CI, para que o choque com outras culturas e civilizações seja minimizado e para relativizar *the opposition of US vs. THEM* (Byram, 2008: 82). Esta competência implica um processo de descodificação e de negociação com outras culturas, ou seja, tem sempre subjacente uma competência comunicativa (cf. Oliveiras, 2000; Byram, 2008). Esta ideia é reforçada por Vieira, ao explicar que a utilização do conceito intercultural é feita *justamente a partir do momento em que há a preocupação de comunicação entre os indivíduos portadores de diferenças. Para isso, há que pensar numa educação para o plural, o que implica reestruturar o sistema de atitudes que em cada um de nós é responsável pelas representações que temos dos outros – quer dizer, metamorfosear a identidade pessoal* (1999:57). Somos então remetidos para o facto de o conceito de intercultural ter como pressuposto o diálogo, no qual os intervenientes têm de reestruturar as suas atitudes como forma de se abrir ao mundo e ao Outro (Conselho da Europa, 2008).

Meyer (1991) caracteriza a CI *como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas* (Meyer, cit. por Oliveiras 2000:38).

Já Byram considera que a CI *includes the notion of discovery and negotiation but also adds the possibility that intercultural and native speakers (...) need to negotiate their own modes of interaction, their own kinds of text, to accommodate the specific nature of intercultural communication* (1997:49). Refere-se, assim, que a CI inclui uma atitude de descoberta e negociação, aquando da comunicação entre duas pessoas de culturas distintas. Deste modo, podemos dizer que a CI surge num contexto de comunicação pautado pela pluralidade.

Como foi exposto, a CI implica sempre uma comunicação intercultural, que é conceptualizada, segundo Araújo e Sá, Canha & Gonçalves, *como um processo dinâmico de co-construção de sentido, caracterizado pela resolução de conflitos de vária ordem mediante a mobilização, por parte dos sujeitos, dos seus reportórios verbais completos* (2003:7) e de uma atitude aberta e disponível face ao Outro.

Byram refere que a atitude de curiosidade e de abertura relativa aos outros padrões culturais e ao próprio é uma capacidade intrínseca à competência intercultural. O autor afirma ainda que esta componente atitudinal não é senão um elemento em interação com outros fatores que formam a competência intercultural (cf. Byram, 2008).

	SKILLS interpret and relate <i>(savoir comprendre)</i>	
KNOWLEDGE Of self and other; Of interaction: individual and societal <i>(savoirs)</i>	EDUCATION political education critical education awareness <i>(savoir s'engager)</i>	ATTITUDES Relativising self valuing other <i>(savoir être)</i>
	SKILLS Discover and/or interact <i>(savoir apprendre/faire)</i>	

Figura 1 - Competência de Comunicação Intercultural (Byram, 2008)

Assim, ao observar a Figura 1, e considerando a atitude (*savoir être*) como *readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own* (Byram, 2008: 230), é evidente o seu carácter fundamental, permitindo, assim, que outros fatores como o conhecimento (*savoirs*), a consciência cultural crítica (*savoir s'engager*) e as capacidades de interpretação e comparação (*savoir comprendre*) e de descoberta e/ou interação (*savoir apprendre/faire*) possam atuar. Ora, o conhecimento dos grupos sociais e das suas práticas e produtos – conhecimento do mundo - vai permitir uma maior capacidade de interpretação e estabelecer inter-relações culturais, estas competências de interpretação partem elas próprias de capacidades de descoberta e interação.

A CI assenta numa forte consciência crítica e cultural, no âmbito de uma educação cívica ou política. A CI remete nomeadamente para uma atitude aberta relativamente aos padrões culturais, o que vai permitir ao sujeito um maior conhecimento e capacidade de gestão desses mesmos padrões nas situações de interação e diálogo intercultural.

A valorização do Outro e dos costumes do Outro vai permitir uma negociação mais eficaz num ambiente intercultural, adquirindo-se assim competências políticas e de compreensão do Outro. Assim, desenvolver a CI passa por educar as gerações mais jovens para essa compreensão cultural e consequentemente política (cf. Byram, 2008), através do alargamento do seu conhecimento cultural ou do mundo das culturas.

O conhecimento do mundo – *savoirs* – engloba *os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objectos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios* (Conselho da Europa, 2001: 148). Consideramos importante referir que quando a criança contacta com outras línguas (SDLC), esta deve concomitantemente ser sensibilizada para os aspetos que caracterizam os países onde essas línguas são faladas por exemplo, aspetos geográficos, ambientais, culturais, entre outros...

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber vai-lhes proporcionar uma maior sensibilidade para adquirirem conhecimentos sobre o mundo (ME, 1997). Os conhecimentos que as crianças possuem acerca dos seus grupos sociais e práticas culturais vão-lhes permitir relacionar estas práticas com as das outras culturas. Assim, podem aperceber-se de semelhanças e diferenças, o que lhes permitirá a identificação de possíveis problemas de relação entre as culturas (cf. Byram, 2008).

Além disso, uma vez que as crianças em idade pré-escolar ainda não absorveram completamente os pressupostos do seu próprio ambiente cultural, estas podem mais facilmente trabalhar o seu *savoir-être – the attitude of openness and curiosity* (Byram, 2008: 82). Assim, deve ser esta dimensão (como já referimos anteriormente) a primeira a ser promovida nas crianças no âmbito da SDLC e da promoção da CI. É também este *saber ser* que vai permitir às crianças uma maior apreensão do conhecimento do mundo.

4. Os materiais e as atividades na sensibilização à diversidade linguística e cultural

A SDLC é, como vimos nos pontos anteriores, fundamental para o crescimento pessoal e social da criança, assim como para o desenvolvimento de capacidades cognitivas essenciais à aprendizagem. Por conseguinte, a SDLC deve visar uma série de atividades, de tipo lúdico, firmando-se assim em objetivos de dominância afetiva e atitudinal, não pressupondo um carácter intensivo e classificatório (cf. Strecht-Ribeiro, 1998; Coelho, 2007).

As atividades e os materiais utilizados na SDLC são fundamentais para despertar nas crianças o desejo e a curiosidade de querer saber mais em relação às línguas e culturas dos povos, incluindo do seu. Estas atividades *deverão ser diversificadas, relacionadas com a vida escolar e infantil, tendo por base a expressão corporal, a dança, os jogos diversos, as actividades perceptíveis, musicais, plásticas e envolvendo a exploração da linguagem através de textos autênticos como poemas, rimas, canções, histórias, sempre apoiadas por materiais educativos adequados* (Tomlinson, 1998 cit. por Lopes, 2004: 65).

É importante que, durante o processo de SDLC, tanto professor como alunos recorram a diferentes materiais didáticos, para sustentarem todo o processo de ensino-aprendizagem e contribuírem, desta maneira, para o desenvolvimento de competências ligadas a essa mesma sensibilização.

Para Lopes, o conceito de materiais educativos refere-se ao *conjunto de recursos (...) que ajudam as crianças a aceder aos códigos através dos quais podem comunicar, contemplando temáticas relacionadas com as vivências das crianças, tal como propondo uma abertura para outras formas de viver o quotidiano. Deste modo, os materiais permitirão a elaboração de um modelo pedagógico que combinará diversos tipos de*

actividades (...) (2004: 68 e 69) que irão proporcionar a construção de um contexto de aprendizagem que tenha significado para a criança.

Já Coelho define material didático como tudo o que surge na aula, para introduzir aspetos relacionados com a mesma, *indo desde os materiais mais tradicionais, como fichas, livros, equipamentos de trabalhos manuais, a materiais tecnológicos, como CDs e os DVDs, passando pela internet e a televisão, ou ainda pelos materiais lúdicos, como jogos e brinquedos* (2007:28).

Para nós, independentemente do conceito que se escolha, é crucial que as actividades, assim como os recursos utilizados, visem a componente lúdica. Ora, *a actividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento. A criança deseja-a, pratica-a com alegria e sem esforço e mesmo que o adulto não compreenda, continua a brincar porque é a coisa que lhe dá mais prazer* (Sutton-Smith, 1981 cit. por Pessanha, 2001: 51). Considerando viável este ponto de vista, podemos dizer que, pelo menos nos primeiros anos de ensino, o valor da atividade lúdica deva ser tido em conta, sendo assim possível aprender com prazer, o que torna mais fácil a aprendizagem e o domínio de competências (Pessanha 2001).

Sendo assim, as atividades que sejam realizadas através de jogos, canções, observação de imagens, histórias, visualização de desenhos animados, repetição e imitação de sons, breves dramatizações, trabalhos manuais, entre outros, poderão envolver a criança de forma a motivá-la para uma aprendizagem para efetiva (cf. Strecht-Ribeiro, 1998; Leitão 2006).

Os materiais didáticos assumem dois tipos de funções: as funções relacionadas com a aprendizagem e as funções de interface com a vida quotidiana. Como explicam Gérard & Rogiers (1999), *as primeiras fazem parte a função de transmissão de conhecimentos, a função de desenvolvimento de capacidades e competências, a função de consolidação e de avaliação de aquisições. No segundo grupo estão inseridas as funções de ajuda na integração das aquisições, a função de referência e a função de educação social e cultural* (cit. por Lopes 2004: 69).

Coelho acrescenta ainda uma terceira função que se relaciona com o lado motivacional dos materiais, *Laevers, impulsionador do conceito de Educação*

Experiencial¹ é apologista de uma constante procura de materiais atraentes e estimulantes que conduzam a criança a um total envolvimento, contribuindo assim para a aprendizagem de nível profundo. Os materiais devem por isso acarretar uma vertente estimulante e até mesmo afectiva que atraia as crianças e as ligue ao que estão a aprender (2007: 29).

Contudo, os materiais e as estratégias, por si só, não são suficientes para auxiliar a criança no processo de aquisição de conhecimento. A presença do professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem é fundamental, pois é ele que, estando com as crianças, deve propiciar-lhes interações significativas que promovam a aquisição de conhecimento e desenvolvam competências essenciais ao seu bem-estar no mundo que a rodeia.

Quando procura por materiais didáticos e estratégias a desenvolver, o professor deve atender aos interesses das crianças. De facto, o mundo das crianças nos primeiros anos de vida é o brincar, é esse o seu contexto. Então, será esse o melhor meio para as crianças realizarem aprendizagens. Por conseguinte, o professor deverá escolher materiais e atividades que promovam o brincar (cf. Coelho, 2007; Portugal & Laevers 2010).

Coelho (2007) refere, no seu estudo, as principais características que os materiais utilizados na SDLC devem satisfazer e com as quais concordamos. Desta forma, *os materiais didáticos deverão:*

- *relacionar-se com a realidade e as vivências das crianças;*
- *ir ao encontro das suas necessidades de aprendizagem;*
- *possuir carácter lúdico;*
- *fomentar a interacção verbal;*
- *contemplar aspectos culturais e interculturais;*
- *favorecer a motivação e a auto-estima. (Coelho, 2007: 31)*

Consideramos que o jogo respeita todas estas características, *pois é uma actividade espontânea, livre e gratificante (...) e que quando enquadrada em situações de ensino*

¹ Educação Experiencial é *atender-se à experiência interna das crianças (considerando bem-estar emocional e implicação), protagoniza-se numa atitude experiencial: atitude atenta ao vivido da criança e que está na base de um edifício pedagógico, organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na acção do educador (Laevers & Van Sanden, cit. Portugal e Laevers, 2010:14).*

aprendizagem pode constituir um valioso instrumento pedagógico e um meio para alcançar um fim (Cardoso, 1998:94).

Tendo em conta que um dos objetivos desta investigação é perceber em que medida o jogo concorre para uma melhor SDLC, dirigimos o próximo capítulo à temática do jogo, tentando defini-lo, conceptualizá-lo, contemplando as diferentes teorias que lhe subjazem e os seus benefícios para o desenvolvimento global das crianças.

Capítulo II

O Jogo na Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

Introdução

Segundo Neto (1997), o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, para além de ser

altamente atractivo e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social. Neste sentido é possível visualizar nas últimas décadas, o interesse crescente da comunidade científica pelo estudo do jogo a par de uma mobilização internacional sobre a defesa de políticas relacionadas com os direitos humanos (Neto, 1997: 5).

Através destas palavras podemos verificar que a temática do jogo e a sua relação com a infância tem suscitado, nos últimos tempos, um forte interesse nos investigadores de áreas distintas. Tal acontece, entre outros motivos, devido ao facto de se ter vindo a constatar mudanças sociais, que influenciam fortemente os contextos de vida da criança. A título de exemplo podemos referir que a composição do agregado familiar e os seus hábitos quotidianos transformaram-se dramaticamente e, conseqüentemente, as crianças deixaram de ter tantas oportunidades de brincar, ou porque estão até tarde nas escolas, ou porque vivem numa cidade onde existem sentimentos de insegurança em deixar uma criança brincar livremente na rua, entre outras situações... (cf. Neto, 1997).

Contudo, reconhece-se à *criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística* (Organização das Nações Unidas, 1989 artº 31, ponto 1). Desta forma, torna-se crucial dar espaço à criança para ela poder brincar de forma livre e espontânea.

Quando pensamos na atividade de jogar ou brincar, podemos dizer que é universal, já que é encontrada em diferentes culturas e em diferentes épocas históricas. A sua construção é feita a partir da interação com diversos fatores. Desta forma, acaba por ser uma atividade que é transformada continuamente, tanto pela ação da sociedade como pelas suas produções culturais e tecnológicas.

Segundo Garvey,

o brincar constitui simultaneamente o resultado e o vestígio da herança biológica do homem bem como da sua capacidade de produzir cultura. Brincar é um

comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação; o que nos pode levar a supor que a actividade lúdica está intimamente ligada com estas áreas de desenvolvimento (1992: 7).

Através destas palavras podemos concluir que o brincar ou jogar são atividades que permitem à criança a construção de significado sobre si própria, sobre o mundo que a rodeia e sobre a cultura em que está inserida. Assim sendo, para além de ser fonte de lazer, o jogo e o brincar, são simultaneamente fonte de conhecimento. Esta dupla natureza do jogar e do brincar faz com que se deva considerá-los como parte fundamental no processo de educação e, por conseguinte, no próprio processo SDLC.

Face a este pressuposto, iremos abordar, de seguida, o conceito de jogo. Posteriormente, focaremos o papel do jogo nas teorias de desenvolvimento cognitivo de Piaget - o jogo como assimilação do real; e de Vigotsky - a zona de desenvolvimento próximo criada pelo jogo. Por fim, daremos ênfase aos benefícios do jogo para o desenvolvimento global e salutar das crianças.

1. Conceito de Jogo

A literatura da especialidade mostra-nos a existência de um leque variado de termos, tais como brincar, atividade lúdica, brincadeira e jogo, o que dificulta a identificação de uma definição clara do conceito de jogo, propriamente dito.

Neste pressuposto, consideramos pertinente fazer uma breve diferenciação dos vários conceitos, para posteriormente percebermos qual o que se melhor adapta à nossa investigação.

Para Garvey (1992), o brincar é algo muito agradável e divertido, que tem objetivos intrínsecos, isto é, as suas motivações não estão ao serviço de outros objetivos. Brincar é ainda uma atividade espontânea e voluntária que implica uma certa implicação por parte do sujeito que a desenvolve.

No que concerne ao conceito de atividade lúdica, Pessanha refere que esta é uma atividade *fácil de identificar e difícil de definir*. Pois *apesar de muitos outros autores terem tentado criar uma definição, tal ainda não foi considerado possível, não se conseguindo até hoje encontrar um consenso* (Pessanha 2001:36). Na tentativa de caracterizar a actividade lúdica, alguns autores concluem que a atividade lúdica integra aspetos cognitivos, psicomotores e sociais e que apresenta várias características. Assim sendo, a atividade lúdica implica um

- *comportamento de motivação intrínseca, espontâneo e auto-provocado;*
- *comportamento agradável relacionado com aspectos positivos, manifestando-se em situações de ausência de tensão ou ansiedade;*
- *comportamento flexível e variável de criança para criança, de situação para situação;*
- *comportamento não literal, exprimindo alguns elementos de fantasia e imaginação, estabelecendo ligação e relação com o meio ambiente.*

(Vandenberg, Krasnor & Pepler 1980, cit. por Pessanha, 2001: 37)

Relativamente ao conceito de brincadeira, Coelho estabelece uma diferenciação entre este e o conceito de jogo.

[Brincadeira] *parece-nos ser um termo mais abrangente. Para brincar podemos encetar várias actividades lúdicas, nomeadamente jogos. Os termos tocam-se porque*

se estamos a jogar estamos ao mesmo tempo a brincar, contudo se estamos a brincar não teremos obrigatoriamente de estar a jogar (2007: 32).

Assim sendo, apesar do jogo estar inserido no brincar vamos caracterizá-lo como sendo uma atividade mais complexa, por envolver regras e acordos, do que a atividade lúdica e a brincadeira.

Para o conceito de jogo a privilegiar neste estudo, optámos por considerar a definição de Huizinga (1951), pois concordamos com Caillois (1990) quando este refere que esta é uma definição “menos redutora” em comparação com outras. Assim sendo, para Huizinga:

o jogo é uma acção ou uma actividade voluntária, realizada dentro de determinados limites fixados de tempo e de lugar, de acordo com uma regra livremente aceite mas completamente imperiosa, provida de um fim em si mesma, acompanhada por um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida corrente. (Huizinga, 1951 cit. por Caillois, 1990: 24).

Caillois (1990) descreve de uma forma clara as características gerais da atividade jogo. Refere, então, que o jogo se caracteriza por ser uma atividade *livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia*. Se o jogo não fosse uma atividade *livre*, o jogador perderia logo o interesse em jogar, pois a atividade perderia a diversão. O jogo é também uma atividade *delimitada* pois está limitada a ocorrer em espaço e tempo previamente estabelecidos. O jogo é *incerto*, pois, como foi dito, nunca se sabe como se vai desenrolar. Para além disso, o jogo é uma atividade *improdutiva*, não gera riqueza, é algo que o sujeito faz pelo simples prazer de jogar. O jogo é ainda uma atividade *regulamentada*, sujeita a acordos e regras. Finalmente, é uma atividade *fictícia*, acontece numa realidade paralela à vida normal. O sujeito, quando joga, entra num mundo virtual ao qual não pertence (Caillois, 1990: 29).

Já Ferran, Mariet e Porcher (1979) utilizaram no seu estudo uma outra característica que, na nossa opinião, é importante salientar - a *Socialização*. Para os autores:

o jogo oferece a possibilidade de entrar em relação com outrem sob a forma simultânea da confrontação e colaboração, do antagonismo e da cooperação. Jogar

contra alguém é jogar com alguém. (...) [Por isso] Uma criança que joga é uma criança que socializa (1979: 23).

Assim sendo, a criança ao jogar desenvolve capacidades de interação e relação com outras pessoas. Esta é uma das ideias desenvolvidas nos estudos de Vigotsky que fazem parte das diferentes teorias sobre o jogo.

Por conseguinte, fazemos uma breve caracterização das teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget e Vigotsky, como forma de situar a nossa abordagem no conhecimento científico atual sobre o jogo.

1.1. Teorias do desenvolvimento cognitivo

1.1.1. Piaget: o jogo como assimilação do real

Na sua teoria relacionada com o desenvolvimento cognitivo da criança, Piaget (1975) considerou que esta passa por diferentes fases de desenvolvimento. Tal situação também acontece na atividade jogo, onde o comportamento da criança está ligado à fase de desenvolvimento correspondente. Desta forma, podemos constatar que o jogo evolui a par do desenvolvimento da criança.

Piaget define três tipos de jogo, o *jogo de exercício*, o *jogo simbólico* e o *jogo de regras*.

No *jogo de exercício* a criança repete as ações e as aquisições novas, pelo simples prazer de as repetir. A sensação de bem-estar deste jogo resulta do controlo que a criança tem sobre si mesma e sobre a sua envolvente. O jogo de exercício surge no estágio sensório-motor (até aos dois anos), contudo reaparece durante a infância sempre que uma nova capacidade é adquirida.

Enquanto que no *jogo do exercício* a criança treina as suas recentes aquisições, no *jogo simbólico* a criança reproduz as suas vivências. Assim sendo, no jogo simbólico a criança adquire a capacidade de compreender que um objeto/pessoa/situação pode representar outra coisa qualquer. O símbolo, que define este jogo, implica a representação de um objeto que está ausente através da comparação de um elemento dado e de um elemento que é imaginado – “faz de conta”. O jogo simbólico é característico na criança entre os três e os seis anos e, por isso, é o jogo que melhor caracteriza a infância.

O *jogo de regras* admite uma interação com outros indivíduos, já que é uma convenção criada pelo grupo social. O *jogo de regras* ganha forma a partir dos sete anos e a sua influência aumenta consoante o progresso social da criança. Através deste jogo, da atividade lúdica, a criança adquire capacidades necessárias à vida em sociedade.

Contudo para além de referir estas fases de jogo, Piaget considera que o jogo é importante para o desenvolvimento global da criança, uma vez que para a criança aprender determinado jogo, esta tem que antes passar por uma adaptação que requer o equilíbrio entre dois processos: a *assimilação* e a *acomodação*. *Assimilação* é entendida como o processo pelo qual a criança define a sua maneira de pensar o que a rodeia, assimilando informações e adquirindo conhecimentos. *Acomodação* refere-se à forma como a criança se adapta para ter a capacidade de responder às exigências do meio que a rodeia, ou seja, a *acomodação* implica que a criança faça vários ajustamentos ao nível do seu comportamento para poder ultrapassar os diversos obstáculos do quotidiano.

É importante referir que estes dois processos não ocorrem em separado, já que todo o comportamento exige um *equilíbrio* entre a *assimilação* e a *acomodação* (cf. Piaget, 1975).

A teoria de Piaget sobre o jogo constitui um marco muito forte na educação, nomeadamente na educação de infância. Veio, pois, demonstrar a importância do jogo no desenvolvimento da criança, tendo contribuído para a aceitação do jogo como uma atividade necessária e própria do ser criança.

1.1.2. Vigotsky: A zona de desenvolvimento próximo criada pelo jogo

Para perceber a importância que os estudos de Vigotsky atribuem ao jogo é necessário clarificar alguns pressupostos a propósito da sua teoria de desenvolvimento. Para este autor, o desenvolvimento cognitivo resulta da interação da criança com pessoas mais experientes com as quais a criança tem contactos regulares.

Neste âmbito, o conceito mais importante da teoria de Vigotsky é o de *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP), que é referida como:

a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado

através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (Vigotsky 1988, cit. por Baquero, 1998:97).

Partindo desta ideia podemos considerar que todas as crianças têm a capacidade de aprender mais quando têm a orientação de um adulto ou de uma criança mais experiente. Vigotsky não quer com isto dizer que a criança sozinha não aprende, no entanto ao interagir com pessoas mais experientes a criança vai desenvolver-se mais facilmente ao nível do seu potencial de desenvolvimento.

Assim, a criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. [Desta forma para o autor], o único tipo correcto de pedagogia é aquele que se segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; [por isso, a educação] deve ter por objectivo não as funções maduras [zona de desenvolvimento real], mas as funções em vias de maturação [zona de desenvolvimento potencial] (Vigotsky, 1979 cit por. Libório 2000: 46).

Para Vigotsky o conceito de ZDP também se aplica a contextos familiares e escolares. Sendo que, nestas situações, a atividade lúdica (jogo, brinquedo) é um forte gerador de ZDP (Baquero, 1998).

Baquero identifica em três pontos essenciais do que existe em comum entre o jogo e as aprendizagens em situação escolar:

- 1. A presença de uma situação ou cenários imaginários;*
- 2. A presença de regras de comportamento socialmente estabelecidas;*
- 3. A presença de uma definição social da situação (1998: 102-103).*

Contudo, Vigotsky evidencia a *amplitude* como elemento próprio do jogo que o diferencia assim da aprendizagem escolar. Segundo o autor, ainda que possa ser comparada a relação brinquedo-desenvolvimento à relação ensino-desenvolvimento, o jogo permite uma maior flexibilidade de mudanças no que diz respeito às necessidades do sujeito (ibidem).

Para Vigotsky não é o carácter espontâneo do jogo que o torna uma actividade de vanguarda no desenvolvimento da criança, mas sim o duplo jogo que existe entre o exercitar no plano imaginativo capacidades de planear, imaginar situações,

representar papéis e situações quotidianas e o carácter social das situações lúdicas, seus conteúdos, e a regra inerente à situação (Libório, 2000:47).

Segundo Baquero (1998), existem duas ideias na teoria de Vigotsky que levam à conceção de jogo, uma delas é que o brincar é uma das principais atividades da criança; a outra é que o brincar possui um carácter cultural, como mais tarde possui o trabalho do adulto. Para Vigotsky, o brincar e o jogar são maneiras da criança participar na sua cultura, ou seja, para o autor o brincar intervém de forma direta no desenvolvimento da criança, pois é através dele que a criança se apropria da sua cultura (cf. Baquero, 1998; Libório, 2000).

Para Vigotsky, nem todo o jogo possibilita o estabelecimento de uma ZDP. Contudo, para este autor, o jogo de carácter simbólico tem todas as condições para que esta se gere, pois este transporta consigo uma situação imaginária e a subordinação a regras de conduta.

No jogo simbólico

a criança ensaia cenários lúdicos comportamentos e situações com as quais não está preparada na vida real, projecta-se nas actividades dos adultos, ensaiando atitudes, valores, hábitos, significados que estão muito aquém das suas possibilidades efectivas (Libório, 2000: 47).

Para Vigotsky o ensaio no mundo imaginário desenvolve uma ZDP, pois a criança desenvolve conceitos e processos que ainda não estão amadurecidos na vida real. Em suma, podemos constatar que para este autor a regra e a situação imaginária caracterizam de forma global o jogo infantil.

Considerando as teorias de Piaget e de Vigotsky, podemos verificar que ambos deram contributos fundamentais para uma melhor compreensão do papel do jogo no desenvolvimento da criança. Através das suas teorias podemos constatar, ainda, que o jogo é uma atividade que é praticada por todas as crianças, em todas as culturas e que mesmo os investigadores mais descrentes devem reconhecer que a criança elege o jogo e a brincadeira como a sua atividade de eleição.

1.2. Benefícios do jogo

A ideia de estudar o jogo segundo um ponto de vista biológico e social, ativando as teorias clássicas, é devida, em parte, às mudanças sociais que se têm sentido nos últimos anos. Como já foi referido na introdução deste capítulo, o brincar das crianças é cada vez mais condicionado pela sociedade. Desta forma, torna-se crucial perceber os benefícios do jogo nas mais diversas áreas de desenvolvimento das crianças para que lhe seja dada primazia no quotidiano das mesmas.

No que concerne aos benefícios do jogo ao nível psicomotor, podemos referir que a criança só percebe o mundo envolvente e lhe atribui significado através da sua interação com o mesmo. O seu corpo é então, o “objeto” que lhe vai permitir obter conhecimento. Assim, *o movimento do corpo e das diferentes partes do corpo, produzido na acção da actividade lúdica, leva à aquisição de novos atributos e de novos recursos nas inúmeras relações do indivíduo com o meio* (Rocha, 1993:87). O contexto de jogo estimula e origina várias sensações e permite à criança explorar todas as suas possibilidades funcionais. Torna-se assim fundamental criar condições e estratégias favoráveis ao jogar através do movimento, para que a criança se desenvolva plenamente (cf. Fernandes, 2003; Neto, (s/d); Rocha, 1993).

O jogo apresenta benefícios ao nível da comunicação. Para brincar em grupo a criança precisa de se integrar e, para tal, é necessário criar formas de comunicação que lhe permitam interagir com os outros. Assim, para que o jogo seja satisfatório para a criança, esta tem que interpretar o que os outros sujeitos lhe dizem, assim como fazer-se compreender. Através do jogo a criança, negoceia, divide tarefas, identifica propriedades dos objetos, entre outros. Para jogar a criança tem que desenvolver a comunicabilidade para poder ser emissor e não só recetor de mensagens.

O jogo também transporta benefícios ao nível dos afetos. Quando uma criança está implicada numa atividade lúdica, através da observação esta implicação é visível na expressão facial e postura corporal da criança.

Para Rocha,

a afectividade tem directamente a ver com os interesses, com as atitudes, com os valores, com motivações, com a autoconfiança e com a sociabilidade. O jogo livre e a

brincadeira, pelas características que apresentam são oportunidades para ultrapassar barreiras de ordem afectiva (1993: 99).

Através desta citação, podemos verificar que o jogo auxilia num melhor equilíbrio emocional e contribui para o desenvolvimento de comportamentos de partilha, abertura e aceitação face ao outro. Características que são necessárias, como vimos no ponto 3 do primeiro capítulo, à Competência Intercultural.

Já ao nível do conhecimento, podemos dizer que, segundo Bousquet *qualquer bom jogo ensina algo* [para além de que a] *forma natural de aprender da criança é através de actividades de conteúdo lúdico* (Bousquet 1986, cit. por Rocha, 1993: 101). Esta afirmação de Bousquet remete para o jogo como sendo a forma mais eficaz e natural da criança fazer aprendizagens.

Entre outros conteúdos, o jogo estimula o vocabulário, forma o espírito lógico, desenvolve a memória, auxilia na dedução, contém instruções socializadoras. Nesta lógica, o jogo permite à criança extrair significado do mundo e, através dele, desenvolver e construir o seu conhecimento (cf. Rocha, 1993).

O jogo também acarreta benefícios ao nível atitudinal (valores). Quando a criança joga desenvolve a atividade de acordo com as suas perspetivas, tendo também em conta as perspetivas daqueles que jogam com ela. Assim, a atividade de jogo exige que a criança desenvolva um comportamento de partilha e que seja sensível às ideias dos sujeitos com quem joga. O jogo vai, então, desenvolver na criança sentimentos de valorização, respeito e tolerância face ao outro, também ele marcado pela alteridade (cf. Rocha, 1993). Esta questão é verdadeiramente importante à luz de uma educação intercultural, o que vem reforçar o argumento de que o jogo é um meio ideal para a criança fazer essa aprendizagem.

Podemos, assim, concluir que o jogo contribui fortemente para a formação global da criança. Cabe, então, ao adulto que com ela interage dar-lhe espaço, observá-la, verificar as suas necessidades e propiciar-lhe todos os meios indispensáveis a um desenvolvimento saudável. Cremos que esse desenvolvimento passa, sem dúvida, pela estimulação proporcionada pela atividade jogo, nomeadamente quando associada à SDLC.

Conclusão

Ao longo deste trabalho pudemos constatar que a SDLC aliada à atividade jogo poderá ser um forte instrumento para a integração das crianças numa sociedade cada vez mais multicultural.

Assim, faz todo o sentido mencionar que a sensibilização deve ser trabalhada também no pré-escolar para que as crianças mais novas possam, desde cedo, ter contacto com outras línguas e culturas e as aceitem sem quaisquer juízos de valor.

Tendo em conta que a questão de investigação deste estudo é “Qual o contributo da abordagem da SDLC através do jogo para o desenvolvimento da competência intercultural de crianças em idade pré-escolar?”, dirigimos o próximo capítulo à explicitação do nosso projeto de investigação, que foi realizado num contexto de pré-escolar e que tem como grandes objetivos compreender o desenvolvimento da competência intercultural de crianças em idade pré-escolar através da abordagem da SDLC centrada no jogo e avaliar as potencialidades educativas deste projeto didático.

Capítulo III

Orientações Metodológicas do Estudo

Introdução

Após termos exposto, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico que sustenta o nosso estudo, passamos agora a apresentar e explicitar as opções metodológicas tomadas para responder à questão de investigação definida, bem como os objetivos determinados para este trabalho.

O trabalho que apresentamos é de cariz qualitativo e tem como principais objetivos compreender o desenvolvimento da competência intercultural de crianças em idade pré-escolar através da abordagem da SDLC centrada no jogo e avaliar as potencialidades educativas deste projeto didático.

Assim, neste capítulo, começamos por explicitar o enquadramento metodológico deste trabalho, passando de seguida para as questões e objetivos de investigação. Ulteriormente, é feita a apresentação do nosso projeto de intervenção intitulado “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...”, na qual explanamos a inserção curricular das temáticas (SDLC e o Jogo), bem como faremos a caracterização da realidade pedagógica onde este estudo foi concretizado. Para além disso, explicamos como foi feita a organização e intervenção deste projeto e faremos a descrição das sessões que foram implementadas.

Por último, mencionamos e justificamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como apresentamos os dados recolhidos.

1. Enquadramento Metodológico

Para a concretização do presente estudo, optámos por uma investigação qualitativa do tipo investigação-ação (Bogdan & Biklen, 1994). Esta metodologia permite aos docentes um maior envolvimento e autonomia no processo de ensino-aprendizagem, dando-lhes, assim, a oportunidade de refletir criticamente sobre as suas práticas para as poderem melhorar e inovar. Ainda, a escolha do método qualitativo está relacionada com o facto de este conter algumas características nas quais se revê o presente estudo.

O método qualitativo é:

- *Indutivo* (os investigadores tentam tirar conclusões através da análise dos dados recolhidos);
- *Holístico* (os investigadores têm em conta o contexto no qual decorre a investigação, bem como os participantes no estudo);
- *Naturalista* (os investigadores interagem com os participantes de forma natural e discreta, tentando misturar-se com os sujeitos que são alvo de investigação);
- *O “significado” tem uma grande importância* (os investigadores tentam compreender os sujeitos do ponto de vista dos mesmos, isto é partindo dos quadros de referência dos sujeitos);
- *“Humanístico”* (os investigadores tentam fazer o mesmo que os sujeitos participantes no estudo, ou seja, tentam experimentar as suas rotinas. O que demonstra que, para um investigador qualitativo, os sujeitos são muito mais que números ou estatísticas);
- *Descritivo* (a descrição dos dados recolhidos deve ser rigorosa, ou seja, os investigadores analisam os dados recolhidos - notas de campo, videogravações, fotografias – o mais realisticamente possível, evitando quaisquer deturpações do que foi dito ou feito) (Bogdan e Biklen, 1984 cit. por Carmo & Ferreira, 1998: 179 a 181).

No método qualitativo os *investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dele decorrem* (Carmo & Ferreira, 1998:180). Queremos com isto afirmar que, para além das respostas e dos resultados obtidos com a realização deste estudo, interessa-nos, como investigadoras

qualitativas, o processo pelo qual tivemos que passar para recolher a informação. Conhecer a realidade dos participantes e o contexto no qual estão inseridos é fundamental para podermos analisar os dados recolhidos de forma mais fundamentada, consistente e verdadeira.

Após termos descrito de forma global as características do método qualitativo, parece-nos pertinente referir que, tal como os investigadores qualitativos, nós fomos *sensíveis ao contexto*, e que, aquando da nossa recolha de dados, tentámos transcrever e descrever com a maior exatidão possível o que observámos, procurando deste modo concorrer para a *validade* do estudo que realizámos (ibidem).

No que respeita à investigação do tipo investigação-ação a nível educacional, podemos dizer que é a investigação que o docente realiza e que tem como principal objetivo melhorar ou inovar a sua prática. Ora, a investigação-ação pretende que o professor desenvolva *uma atitude científica que o leve a interrogar o real e a questionar-se enquanto elemento desse real* (Esteves, 2002 cit. por Sá, 2007:96).

Para Bogdan & Biklen, a investigação-ação é a *investigação na qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação* (1994:293). Assim, a investigação-ação é uma tarefa em que o investigador se envolve diretamente no estudo, acabando por se tornar também ele participante no mesmo, e onde observa e recolhe os dados na fonte e os transcreve de forma objetiva e honesta. Podemos verificar, através desta concetualização, que a investigação-ação dá uma maior autonomia e flexibilidade ao docente, para além de lhe oferecer um maior profissionalismo, já que lhe permite fundamentar cientificamente a sua prática.

Ao assumirmo-nos como participantes do nosso estudo, na qualidade de investigadoras, procuramos refletir acerca da nossa ação, e analisar os dados recolhidos na tentativa de encontrarmos caminhos e respostas para esta problemática (cf. Alarcão, 2001).

Consideramos pertinente, referir que o nosso estudo é um estudo de carácter exploratório sendo o nosso objetivo produzir algum conhecimento que motive novos caminhos de investigação, no que diz respeito à utilização do jogo para sensibilizar à diversidade linguística e cultural. Orienta-nos, por isso, a perspetiva de “prática exploratória” de Allwright (1993), de acordo com a qual a investigação educativa deverá concorrer para a compreensão da prática da sala de aula, dos seus fenómenos e dinâmicas, bem como para a compreensão e construção de conhecimento sobre temáticas do interesse

do educador. Nesta ótica, mostra-se importante alcançar uma compreensão sobre a temática que nos orienta (a abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural através do jogo), mais do que procurar no imediato alcançar qualquer mudança da prática ou resolução de um problema dela emergente.

Assim, e antes de dar conta do processo de conceção e implementação do nosso projeto de investigação, consideramos importante proceder à clarificação das questões e objetivos de investigação que o contextualizam.

1.1. Questões e objetivos de investigação

Tendo em conta o exposto até ao momento, e perante a temática da educação intercultural e da SDLC, definimos para o presente trabalho a seguinte questão de investigação:

- Qual o contributo da abordagem da SDLC através do jogo para o desenvolvimento da competência intercultural de crianças em idade pré-escolar?

Face ao exposto, pretendemos que, através do nosso projeto de investigação-ação, se explore o jogo como atividade promotora de SDLC. Desta forma, os nossos objetivos de investigação são:

- Compreender o desenvolvimento da competência intercultural de crianças em idade pré-escolar através da abordagem da SDLC centrada no jogo;
- Avaliar as potencialidades educativas do projeto didático realizado à luz do objetivo anterior.

Após termos definido a questão de investigação e os objetivos pertencentes à nossa investigação, passaremos de seguida a apresentar o projeto de intervenção implementado num grupo de pré-escolar.

2. Apresentação do projeto de intervenção

2.1. Inserção curricular das temáticas

Sabemos que a *escola e o seu currículo caracterizam-se pelo pendor uniformizador* (Paraskeva, 2006: 207). No entanto, se refletirmos sobre o assunto, facilmente verificamos que os indivíduos a par das diferenças entre si também têm singularidades (costumes, valores), face a esta ideia consideramos que *o caminho está no estabelecimento de uma dialéctica do comum e do diferente* (ibidem: 208). Assim, o currículo nacional, que é comum, pode ser flexível e *ser compatível com uma estratégia de diferenciação curricular* (ibidem). Segundo Roldão (2003), esta diferenciação curricular seria uma adaptação do currículo, que é comum a todos, aos diferentes percursos de aprendizagem dos demais alunos. Para Paraskeva, esta diferenciação deve ser vista *como um instrumento ao serviço da adequação dos conteúdos e dos processos da actividade educativa aos diferentes grupos de alunos que habitam a escola. Trata-se, pois, de diferenciar para adequar* (2006:210). Face a este pressuposto, somos apologistas da gestão flexível do currículo, pois esta é uma forma de adequar os conteúdos às características e necessidades das crianças/alunos. Assim, parece-nos pertinente referir que, a inserção curricular da SDLC que faremos de seguida se baseia nos documentos oficiais do Ministério da Educação, sem contudo deixarmos de adequar e flexibilizar esses conteúdos às características dos sujeitos que participaram no nosso projeto de intervenção.

Para percebermos a pertinência formativa e curricular das temáticas abordadas no nosso estudo, Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural e o Jogo, no jardim de infância, iremos fazer de seguida uma análise das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997) e das Metas de Aprendizagem (ME, 2010). As OCEPE começam por definir o princípio geral sendo que a educação pré-escolar deve favorecer (...) *a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (ME, 1997:15). Como podemos verificar, este objetivo assenta no ideal do desenvolvimento da criança como ser solidário e bem inserido na sociedade onde pertence - aspiração também preconizada pela educação intercultural e pela abordagem da SDLC, uma vez que estes ambicionam o desenvolvimento de atitudes positivas e de abertura face à diversidade linguística e cultural. Tais ideais estão também implícitos nos objetivos pedagógicos para a

educação pré-escolar do mesmo documento, como podemos conferir através dos que destacamos a seguir:

- *a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;*
- *b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;*
- *c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;*
- *e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;*
- *f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico (ME, 1997: 15-16).*

Estes objetivos apontam para o desenvolvimento, valorização e aceitação do indivíduo no seu todo (nível pessoal, social e cultural), bem como para a necessidade de promover atividades diversificadas, onde o jogo pode ter um papel importante, que favoreçam uma atitude de descoberta na criança e que a faça perceber o mundo que a rodeia de forma mais reflexiva e/ou crítica.

Relativamente à análise das Metas de Aprendizagem, podemos referir que, tal como acontece com a análise que efetuamos das OCEPE, o nosso projeto de intervenção se insere em grande parte na área da Formação Pessoal e Social. Destacamos, de seguida, as metas pertencentes à área de Formação Pessoal e Social, que nos parecem ir ao encontro do nosso projeto de intervenção.

- *Meta final 10) (...) a criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.*
- *Meta final 26) (...) a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus.*
- *Meta final 29) (...) a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos,*

independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras.

- Meta final 30) (...) *a criança reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano* (ME, 2010).

O nosso projeto remete, entre outros aspetos, para a implementação do jogo como promotor de valores e atitudes. No entanto, consideramos importante referir que também outras áreas de conteúdo são trabalhadas no projeto. A título de exemplo, podemos mencionar a Linguagem Oral – compreensão de discursos orais e interação verbal, sendo que a criança no final da educação pré-escolar deve conseguir, entre outros aspetos, relatar acontecimentos, questionar para obter informação, descrever situações e pessoas e iniciar um diálogo (ME, 2010).

A área do conhecimento do mundo é, como temos vindo a verificar ao longo do estudo, parte fundamental do nosso projeto e, como tal, este também se encaixa nalgumas metas de aprendizagem neste âmbito. Como exemplo, podemos referir a meta final 36 que define que no final da educação pré-escolar *a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade* (ME, 2010).

Tendo como referência o discurso dos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar, concluímos que as temáticas da SDLC e do Jogo estão incluídas de forma transversal nas áreas de conteúdo mencionadas. Por isso, acreditamos que o nosso projeto “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...” vai ao encontro do que é decretado pelo ME, ao assumir a SDLC e Jogo como meios fundamentais para se fazer aprendizagens significativas no pré-escolar.

Estando justificadas a inserção curricular das temáticas por nós escolhidas pelos documentos orientadores da educação Pré-Escolar, passamos a apresentar o contexto de intervenção e os participantes do nosso estudo.

2.2. Caracterização da realidade pedagógica

O projeto de intervenção que concebemos foi implementado num jardim de infância localizado no concelho de Aveiro, nomeadamente numa sala com crianças com idades heterogéneas. Este jardim de infância trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), constituída pelas valências de creche, de jardim de infância e de Atividades de Tempos Livres (ATL).

Relativamente à constituição do grupo no qual o nosso projeto foi desenvolvido, este é composto por vinte e duas crianças, sendo que doze elementos são meninas e dez elementos são meninos. Visto que esta é uma sala heterogénea, as idades dos participantes do estudo estão compreendidas entre os três e os cinco anos, existindo seis crianças com três anos, oito crianças com quatro e oito crianças com cinco.

Quanto à situação familiar, as crianças apresentam, na globalidade, um bom ambiente familiar, tanto a nível emocional como social e cultural, o que no nosso entender, facilita a aquisição de novas aprendizagens.

As famílias são, na sua maioria, estruturadas, verificando-se apenas alguns casos de famílias monoparentais. No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação existe uma maior incidência no ensino superior, sendo que uma grande maioria dos pais trabalha ou estuda no Campus Universitário.

Relativamente às motivações e interesses gerais do grupo, estes prendem-se essencialmente com livros, audição de histórias, pintura, dramatizações, música, dança, jogos, animais, super-heróis, fadas e princesas e exploração do espaço interior e exterior através do brincar livre. No que concerne à profissão ambicionada pelas crianças, estas diversificam entre pintores, bombeiros, veterinários, professores, médicos, *Barbies*, princesas, bailarinas e paleontólogos.

Quanto às rotinas diárias do grupo, podemos mencionar que o acolhimento das crianças acontece entre as 9h e as 9h30. Entre 9h30 e as 10h as crianças têm a possibilidade de brincar livremente nas diferentes áreas de interesse existentes na sala. Das 10h às 10h30 é feita a arrumação da sala, por parte das crianças, e dá-se, de seguida, a reunião na área da manta. As atividades dirigidas efetuam-se entre as 10h30 e as 11h30. Ao final da manhã, entre as 11h30 e as 11h50, o grupo volta a reunir-se na área da manta. Entre as 11h50 e as 12h acontece o momento de higiene que antecede o almoço, sendo que este último realiza-se entre as 12h e as 13h. Da parte da tarde, nomeadamente das 13h às

15h as crianças mais novas descansam, e as restantes realizam “atividades da pré”, como são comumente conhecidas as atividades mais orientadas, que têm em vista a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por fim, das 15h às 16h realizam-se atividades dirigidas ou brincar livre. A entrega das crianças aos pais acontece entre as 16h e as 18h30.

Como foi possível verificar, este grupo é constituído por crianças com idades distintas, o que implica diretamente uma diferenciação no nível do desenvolvimento cognitivo, social e motor revelado por cada uma, bem como nos seus interesses. Tal facto fez com que tivéssemos que dar especial atenção à organização da intervenção, para que as nossas atividades correspondessem aos interesses do grupo, tentando não esquecer os ideais da Educação Experiencial dos quais nós e a educadora titular do grupo somos apologistas (cf. Portugal & Laevers, 2010).

2.3. Organização e intervenção

O projeto de intervenção que intitulámos “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...” foi desenvolvido em díade, com Henriques (2012), no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional A2, durante a Prática Pedagógica Supervisionada A2. A sua implementação concretizou-se num grupo de crianças com idades heterogéneas por nós já caracterizado, de segunda a quarta-feira em horário variável, durante a segunda quinzena de outubro e as três primeiras semanas de novembro de 2011.

Apesar deste projeto de intervenção ter sido desenvolvido em díade e de ter uma base comum, este foi, posteriormente, analisado segundo dois focos, a competência intercultural (estudada por nós neste trabalho) e a competência plurilingue que é abordada no trabalho de Henriques (2012).

Aquando da organização do nosso projeto de intervenção, integrado na Prática Pedagógica Supervisionada A2, foi-nos dada a possibilidade de estender as nossas sessões ao longo de cada semana de estágio, visto que a educadora titular do grupo ainda não tinha definido o tema do projeto curricular de sala. Assim, para além de atividades de jogo que são, como veremos, o núcleo deste projeto, decidimos realizar outras atividades que complementassem o nosso estudo e que se estendessem e articulassem com outras áreas de conteúdo, uma vez que para nós a SDLC não poderá surgir de forma isolada devendo ser gerida de forma flexível e articulada com as outras áreas do currículo do Pré-Escolar

(Gomes, 2006). Assim, ao planificar estas atividades, foi nossa intenção que as nossas sessões não se confinassem apenas ao jogo em si. Tendo o nosso projeto de intervenção como objetivo principal a promoção do desenvolvimento de algumas competências gerais, entre elas a competência intercultural e a competência plurilingue através do jogo, consideramos que estaríamos a limitar o nosso projeto se só desenvolvêssemos atividades de jogo isoladas, isto é, sem contextualização.

De modo a apresentar uma visão geral do projeto, apresentamos o Quadro 1 onde aclaramos, de forma breve, as sessões que desenvolvemos, as finalidades educativas, bem como as áreas de conteúdo abordadas no nosso estudo.

Sessões	Objetivos Gerais	Áreas de conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> • 1ª Sessão (24 de outubro) <i>Com este amigo eu quero brincar</i> • 2ª Sessão (7 a 9 de novembro) <i>Pelos caminhos da Índia</i> • 3ª Sessão (14 a 16 de novembro) <i>Às voltas nos EUA</i> • 4ª Sessão (21 de novembro) <i>As voltas que um guarda-chuva dá...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar as crianças da existência de outras línguas e culturas para além da sua; • Desenvolver a competência plurilingue e intercultural das crianças; • Alargar o repertório linguístico e cultural das crianças; • Desenvolver nas crianças um sentimento de respeito e tolerância face ao Outro e à sua forma de comunicar; • Conhecer as línguas e as culturas através do jogo.² 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo • Formação Pessoal e Social • Linguagem Oral e Abordagem à Escrita • Expressão Plástica • Expressão Dramática • Expressão Musical • Expressão Motora • Matemática

Quadro 1 – Sessões desenvolvidas no projeto de intervenção

² Optámos por diferenciar, colocando a negrito, a parte de cada um dos objetivos gerais que se relaciona diretamente com a temática e os objetivos de investigação do presente estudo.

Para ter uma noção mais detalhada das atividades desenvolvidas, bem como dos materiais utilizados para as diferentes sessões, consulte-se, em anexo, a planificação das sessões do projeto de intervenção (Anexo 1). No que diz respeito aos objetivos específicos das sessões, estes irão ser dados a conhecer na descrição de cada sessão (ponto 2.4. deste capítulo).

Consideramos de extrema importância referir que, apesar das sessões terem sido trabalhadas com todo o grupo de crianças, as atividades de jogo intituladas “Fotografias por todo o lado”, “Às voltas nos EUA” e “As voltas que um guarda-chuva dá...”, das segunda, terceira e quarta sessões, respetivamente, foram trabalhadas apenas com um grupo de sete crianças de cinco anos (quatro meninos e três meninas) – a *amostra*³ (Pardal & Correia, 1995). Tal decisão prendeu-se com vários fatores. Quando estes jogos foram pensados, tivemos que ter em conta o desenvolvimento, interesse e disponibilidade das crianças para os jogar. Desta forma, devido a questões temporais, foi-nos impossível construir em cada sessão, jogos com graus de exigência diferentes, que se traduziria em pelo menos três jogos (um para cada faixa etária). Outro motivo decorreu da impossibilidade de vinte e duas crianças jogarem ao mesmo tempo um jogo de tabuleiro. Assim, visto que o grupo de crianças de cinco anos tinha uma hora por dia (das 14h às 15h), dedicada a atividades com vista a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, decidimos trabalhar estes jogos nesse horário. Assim, durante aquela hora foi-nos possível dirigir a nossa atenção apenas ao grupo de crianças de cinco anos e ao jogo.

Passamos, de seguida, a descrever como se desenvolveu cada uma das sessões por nós implementadas.

2.4. Descrição das sessões do projeto de intervenção

2.4.1. 1ª Sessão – *Com este amigo eu quero brincar*

A primeira sessão, que tem como objetivos específicos “Demonstrar atitudes de abertura e curiosidade face ao Outro” e “Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia”, iniciou-se com a apresentação dos dois objetos misteriosos que apareceram na sala durante o fim de semana, o “Guarda-chuva Viajante” (Figura 2) e o livro “Num guarda-chuva nos

³ É comumente aceite que, na impossibilidade de inquirir a totalidade dos membros do conjunto (o universo), se recorre frequentemente a um processo que se centra numa pequena parte do universo de investigação – a *amostra* (Pardal & Correia, 1995 cit. por Gomes, 2006:89).

sentámos e pelo mundo voámos...” (Figura 3), que estiveram sempre presentes no decurso do projeto de intervenção. Seguidamente, efetuámos a leitura de uma história presente no livro “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...” (Anexo 2), na qual o “Guarda-chuva Viajante” conta as aventuras que viveu ao dar a volta ao Mundo e convida as crianças a viajarem com ele, com o objetivo



Figura 2 - “Guarda-chuva Viajante”.

de conhecer os amigos com quem brincou, aquando das suas viagens. Esta história surge como ponto de partida do nosso projeto de intervenção e foi através da leitura de várias histórias presentes no livro que iniciámos as restantes sessões.

Posteriormente, foi feita a apresentação dos meninos do mundo que o “Guarda-chuva Viajante” conheceu e cujas fotografias se encontram coladas no “seu corpo” (Anexo 3). Assim, no decurso da apresentação fomos dizendo o nome dos amigos do guarda-chuva e respetivos países, gerando um diálogo com o nosso grupo de crianças com a finalidade de perceber se conheciam ou se já tinham ouvido falar naqueles países. Desta forma, começámos por apresentar o Peter, o menino dos EUA. Neste ponto, as crianças referiram que já tinham ouvido falar nos EUA através da televisão, visualização de atlas ou até de viagens feitas por familiares a este país. Seguidamente, apresentámos o Josué, a criança do Brasil. Neste contexto, algumas crianças demonstraram conhecer alguns aspetos relacionados com a língua portuguesa e

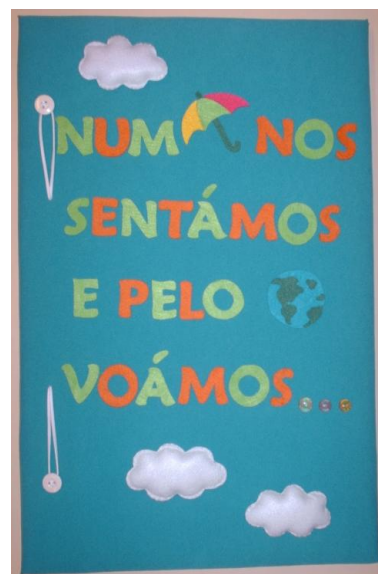


Figura 3 - Livro “Num Guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...”.

cultura brasileira, dizendo que os brasileiros falam “mais ou menos” como nós, e que já tinham ouvido a variante brasileira da língua portuguesa através das novelas. Houve, inclusivamente, crianças que disseram ter familiares a residir no Brasil. Depois, apresentámos o Francesco, o menino de Itália. As crianças fizeram referência apenas ao “Francesco”, personagem do filme de animação “Carros” da *Pixar Animation Studios*, não

demonstrando conhecimentos relacionados com Itália. A apresentação de Zaid, a criança do Egito, foi a que se seguiu. As crianças mencionaram apenas casos de familiares que já visitaram este país. Apresentámos, então, a Isha, a menina da Índia, não tendo sido referidos pelas crianças quaisquer aspetos relacionados com a cultura indiana. Por último, foi feita a apresentação da menina da China, Chuang. O nosso grupo de crianças teceu algumas considerações, relativamente ao país China, nomeadamente que os seus habitantes tinham os olhos amendoados e que já tinham tido um amigo chinês na sala, o Chen, que falava “parecidinho” com eles apesar de, de vez em quando, dizer umas palavras que eles não percebiam.

Após a apresentação dos amigos do “Guarda-chuva Viajante”, foi proposto ao nosso grupo de crianças



Figura 4 - Crianças durante a realização da atividade da nuvem “Com este amigo eu quero brincar”.

realizar a atividade da nuvem “Com este amigo eu quero brincar”. Para realizar

esta tarefa, cada criança tinha que escolher, de entre os meninos do mundo apresentados, aquele com o qual gostaria de brincar. Desta forma, foram dadas às crianças cartolinas brancas com a forma de nuvens, nas quais já se encontrava a sua fotografia. A criança teria que escolher a fotografia do amigo de sua preferência e colá-la ao lado da sua. Posteriormente, foi pedido a todas crianças (exceto àquelas que fazem parte grupo amostra) que desenhassem na sua nuvem aquilo que gostariam de brincar com o menino/a que selecionaram (Figura 4).

Após esta atividade, pedimos ao grupo de crianças que fazem parte da amostra, que imaginassem um encontro intercultural com a criança por elas selecionada. Esta atividade tinha como objetivo estabelecer um diálogo que nos permitisse saber, mais pormenorizadamente, as razões que as levaram a escolher determinada criança para brincar. Entre as perguntas constavam questões do como “Por que é que escolheste esta criança?”, “Brincaram juntas?”, “A que brincaram?”, “Sobre o que falaram?”, “O que contaram uma à outra?”, “O que descobriste sobre esse menino/menina?”, entre outras. Paralelamente, foi feito um registo individual das respostas das crianças na sua nuvem. Posto isto, solicitámos às mesmas crianças que fizessem uma ilustração representativa do

seu encontro imaginário com a criança que escolheram e que selecionassem uma palavra que melhor caracterizasse esse encontro (Figura 5).

Após o término desta sessão, fizemos a contabilização das escolhas das crianças dos amigos com que gostariam de brincar, sendo que a Isha da Índia e o Peter dos EUA, foram as crianças com maior número de preferências, como se pode verificar através do Gráfico 1.



Figura 5 - Ilustração do encontro intercultural. A palavra escolhida para caracterizar este encontro foi “Fantástico”.

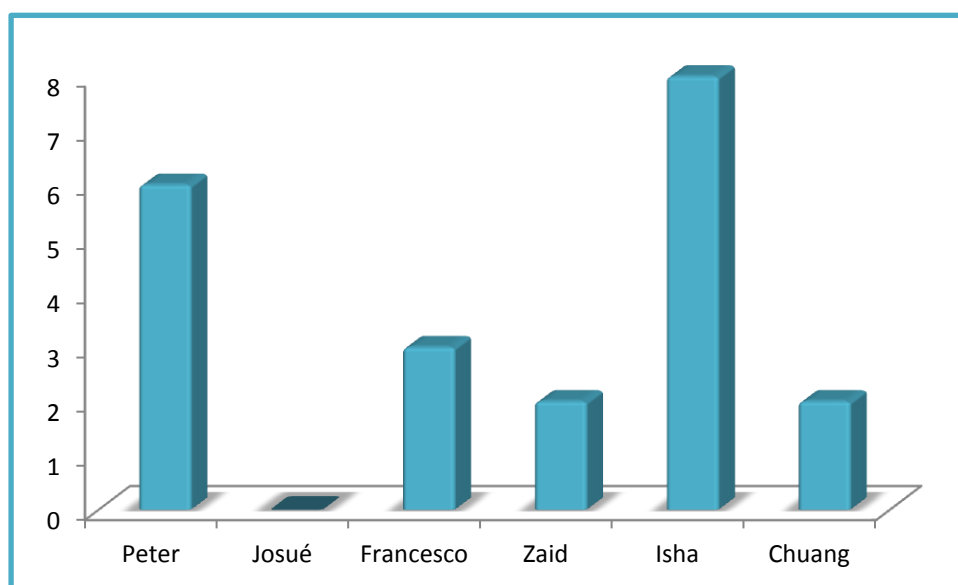


Gráfico 1 - Preferências das Crianças

Desta forma, sendo apologistas da Educação Experiencial, em que se preconiza entre outros ideais “dar voz às crianças” (cf. Portugal & Laevers, 2010), decidimos que os países que seriam abordados nas sessões seguintes seriam a Índia e os EUA.

2.4.2. 2ª Sessão – Pelos caminhos da Índia

A segunda sessão, que tem como objetivos específicos “Identificar elementos do ambiente cultural da Índia” e “Demonstrar atitudes de aceitação e curiosidade face ao

Outro”, iniciou-se com a leitura de um recado deixado pelo “Guarda-chuva Viajante” no livro “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...”. Neste recado o guarda-chuva informa as crianças que naquele dia vão fazer uma viagem até à Índia onde poderão brincar com a Isha (Anexo 4).

De seguida, foi feita a simulação da viagem até à Índia. Neste contexto, todas as crianças se colocaram em volta do guarda-chuva, e através da audição de uma canção característica da cultura indiana, intitulada de “Lakdi ki Kathi” (http://www.youtube.com/watch?v=P_JVZgdEIJY), imaginaram a viagem.

Posteriormente, foi feita a leitura de um recado deixado pela Isha no livro “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...”, onde esta refere que adora colecionar fotografias representativas de vários sítios do mundo (Anexo 5). Assim, a Isha convida o nosso grupo de crianças a brincar consigo o jogo “Fotografias por todo o lado” (Figura 6). Para contextualizar este jogo, contámos ao nosso grupo de crianças que a Isha



Figura 6 - Jogo “Fotografias por todo o lado”.

tinha decidido arrumar algumas das fotografias que coleciona num álbum, nomeadamente as de Portugal e da Índia, mas que as deixou cair e elas ficaram todas espalhadas. Posto isto, solicitamos às crianças que ajudassem a Isha a organizar as suas fotografias, separando-as em duas caixas. Cada caixa tinha colada uma bandeira, sendo que uma era da Índia e a outra de Portugal. Desta forma, as crianças

através da observação e análise das imagens - que continham aspetos culturais e linguísticos característicos das duas nações como vestuário, comida, monumentos, brinquedos, transportes, entre outros - deveriam colocá-las na respetiva caixa. Aquando da separação das fotografias, fomos dialogando com as crianças, com o objetivo de perceber que conhecimentos é que detinham sobre aqueles dois países e também com o intuito de as ir orientando ao longo do jogo (as fotografias utilizadas neste jogo podem ser consultadas no Anexo 6). Por fim, foi pedido às crianças que colocassem as fotografias da Índia no álbum. Durante esta tarefa, fomos falando sobre alguns aspetos culturais e linguísticos

patentes naquelas fotografias, nomeadamente trajes, habitações, brinquedos, especiarias, entre outros.

No final desta sessão, tivemos ainda oportunidade de visualizar um pequeno documentário sobre a Índia (<http://www.youtube.com/watch?v=skD00AteYRI>) e um vídeo de uma dança indiana (<http://www.youtube.com/watch?v=p8mab5DJU5Y&feature=related>), de forma a proporcionar às crianças um contacto mais concreto com a realidade indiana.

No dia seguinte, foi dada a oportunidade às crianças de se vestirem com roupas indianas e dançarem ao som de música indiana. Assim, na aula de psicomotricidade dançámos a música contida no vídeo observado no dia anterior, e experimentamos fazer ainda várias posições de yoga. Para além disso, no dia subsequente foi propiciada às crianças a experiência de confeccionarem e comerem pão indiano – *Chapati* na cozinha do jardim de infância (Figura 7).

No final desta sessão foi pedido ao nosso grupo amostra que decorasse uma cartolina com a forma de elefante, na qual as crianças teriam que desenhar a atividade de que mais gostaram de realizar. Desta forma, pudemos perceber sobre que atividades recaía a preferência das crianças.



Figura 7 - Confeção do pão indiano – *Chapati*.

2.4.3. 3ª Sessão – Às voltas nos EUA

Esta sessão, que tem como objetivos específicos “Identificar elementos do ambiente cultural dos EUA” e “Demonstrar atitudes de abertura e curiosidade face ao Outro”, iniciou-se com a leitura de um recado deixado pelo “Guarda-chuva Viajante” no livro “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...”. Neste recado, o “Guarda-chuva Viajante” referia que, naquele dia, ele e as crianças iriam fazer uma viagem até aos EUA, onde poderiam brincar com o Peter (Anexo 7).

De seguida, foi feita a simulação da viagem até aos EUA. Desta forma, e como já vinha sendo habitual, todas as crianças se colocaram em volta do guarda-chuva, e através

da audição e dança da música do cantor “Eminem”, intitulada “You don’t know” do género musical Hip Hop, imaginaram a viagem.

Ulteriormente, foi feita a leitura de um recado deixado pelo Peter no livro “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...”, onde este menciona alguns aspetos característicos da cultura do país onde vive e convida o nosso grupo de crianças a conhecer os EUA e a jogarem com ele ao Monopólio (Anexo 8). Posto isto, perguntámos ao grupo de crianças participantes no projeto de investigação se



Figura 8 - Jogo “Às voltas nos EUA”.

gostariam de jogar ao Monopólio, ao que elas acederam quase de imediato. Este jogo, que intitulámos de “Às voltas nos EUA” (Figura 8), era bastante semelhante ao Monopólio, sendo que neste caso as casas tinham fotografias dos EUA e ainda palavras escritas em inglês referentes a essas imagens, (as fotografias utilizadas neste jogo podem ser consultadas no Anexo 9). Para além disso, este jogo também continha “casas questão” (Anexo 10), representadas no jogo pelo ponto de interrogação vermelho, e “casas desafio” (Anexo 11), representadas no jogo pela estrela amarela, onde as crianças tinham que responder a perguntas relativas à cultura e língua do país em questão, assim como desenvolver pequenas tarefas. As crianças podiam ainda “comprar”, com moedas fictícias que representavam os dólares, objetos atinentes às casas onde paravam (Anexo 12). A título de exemplo podemos referir que caso a criança parasse na casa da *Statue of Liberty*, esta podia comprar uns *binoculars*, (as regras deste jogo podem ser consultadas no Anexo 13).

Ainda neste dia, as crianças tiveram a oportunidade de decorar a bandeira dos EUA, através da utilização de materiais de expressão plástica, tais como, marcadores, lápis, aguarelas, papel colorido, entre outros.

Na aula de psicomotricidade do dia seguinte, o nosso grupo de crianças teve a possibilidade de ouvir e dançar de forma livre a música ouvida durante a simulação da viagem “You don’t know” do género Hip Hop. Para além disso, jogaram ainda Basketball que, como sabemos, é um desporto bastante apreciado nos EUA.

No dia seguinte, começámos por falar de pipocas, pois no jogo “Às voltas nos EUA” falámos na cidade de Hollywood e da sua relação com o cinema. Assim, perguntámos às crianças como é que se faziam pipocas e qual seria a sua origem. Algumas crianças sabiam que as pipocas eram feitas de milho e que este necessitava de ir ao fogão para rebentar e se tornar pipoca. Após este diálogo, dirigimo-nos à cozinha da instituição, para confeccionarmos pipocas. Durante este processo o grupo manteve-se em silêncio para poder ouvir o milho a estalar. De seguida, regressámos à sala para visualizar o filme “Wall-E”, da *Pixar Animation Studios*, fazendo de conta que éramos americanos e que estávamos num dos cinemas de Hollywood a comer as pipocas - ou “popcorn”, como disseram as crianças.

No final da sessão, foi pedido ao nosso grupo amostra que decorasse uma cartolina com a forma de foguetão, na qual as crianças teriam que ilustrar a atividade em que mais gostaram de participar (Figura 9).

Desta forma, pudemos perceber sobre que atividades recaía a preferência das crianças.

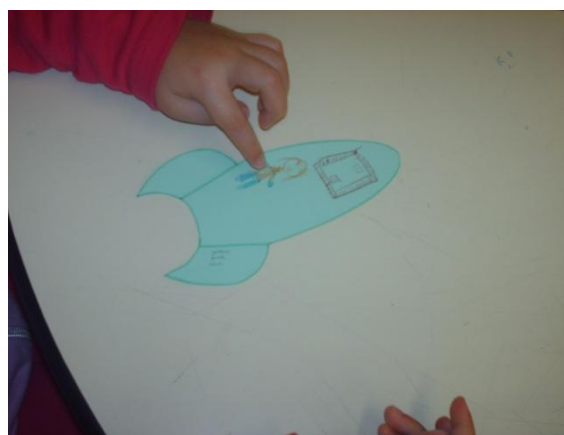


Figura 9 - Decoração da cartolina em forma de foguetão.

2.4.4. 4ª Sessão – As voltas que um guarda-chuva dá...

A quarta e última sessão, que tem como objetivos específicos “Demonstrar atitudes de abertura e curiosidade face ao Outro” e “Identificar elementos do ambiente cultural da Índia e dos EUA”, iniciou-se com um recado do “Guarda-chuva Viajante” patente no livro “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...”. Neste, o guarda-chuva explica que adorou viajar com as crianças, fazendo também uma retrospectiva de todo o percurso feito ao longo das quatro sessões. Para além disso, o guarda-chuva referiu que a Isha e o Peter já têm muitas saudades e que gostaram muito de brincar com o grupo. Por fim, o “Guarda-chuva Viajante” despede-se das crianças, sem, no entanto, deixar de as convidar para jogar consigo um último jogo (Anexo 14).



Figura 10 - Jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”.

O jogo intitulado de “As voltas que um guarda-chuva dá...” (Figura 10) é um jogo semelhante ao “Jogo da Glória” só que, neste caso em particular, as suas casas correspondem a questões e desafios alusivos a aspetos culturais e linguísticos dos países que as crianças tiveram oportunidade de conhecer nas sessões anteriores. Desta forma, as crianças vão progredindo no jogo consoante as aprendizagens efetuadas ao

longo das sessões, o que é perceptível através das respostas acertadas, ou não, às questões e desafios levantados (as regras deste jogo podem ser consultadas no Anexo 15). A título de exemplo podemos referir que, de entre as questões patentes neste jogo, estavam perguntas do tipo “A que país pertence esta bandeira?”, “Como se vestem as pessoas na Índia?”, “A que país pertence a *Statue of Liberty*?”, “Qual a moeda dos EUA?”, entre outras.

Ulteriormente, questionámos as crianças relativamente aos aspetos e/ou atividades trabalhadas ao longo das quatro sessões, sobre os quais incidia a sua preferência.

Seguidamente, foi feita a construção de um guarda-chuva tridimensional em cartolina, no qual cada criança colou a sua fotografia juntamente com as fotografias da Isha e do Peter. Para além disso, as crianças também ilustraram no guarda-chuva aquilo que para elas teve mais significado ao longo do projeto de intervenção (Figura 11).



Figura 11 - Exemplo de um guarda-chuva tridimensional feito em cartolina.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Pardal & Correia, *as técnicas [de recolha de dados] são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação*

empírica (1995: 48). Queremos, com esta citação elucidar que as técnicas de recolha de dados consistem na utilização de instrumentos que possibilitam a recolha de dados que, por sua vez, permitem ao investigador encontrar respostas para as questões que orientam a sua investigação.

De seguida, faremos uma breve explicitação dos instrumentos de recolha de dados utilizados por nós durante o nosso estudo.

3.1. A observação direta e a videogravação

Para uma recolha de dados mais precisa e objetiva acerca da implementação do nosso projeto optámos pela técnica da observação direta, pois *não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador* (Pardal & Correia, 1995: 49). A observação como técnica científica de recolha de dados, *tem como função produzir informação requerida pela(s) hipótese(s) de trabalho e prescrita pelos indicadores* (ibidem: 50). Face a estes argumentos, consideramos que a observação direta é uma técnica de investigação que permite ao investigador obter a informação de que necessita diretamente na fonte e de forma fidedigna, pois é o próprio sujeito que observa e transcreve aquilo que vê e ouve não existindo aqui a mediação de documentos ou testemunhos (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A técnica de observação direta que seleccionámos foi a observação participante, pois *nela o observador é considerado um elemento do grupo em estudo, o investigador participa na vida colectiva, sendo-lhe possível recolher os dados a partir do interior* (Sá 2007: 121). Para além da participação na vida coletiva, na qual nos revemos, uma vez que a recolha de dados foi feita durante a nossa Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), a observação participante *permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação do que na observação não-participante* (Pardal & Correia, 1995: 50), tal como já tínhamos referido acima. Os mesmos autores referem, ainda, que a observação participante é também mais complexa, uma vez que exige uma aceitação do investigador por parte do coletivo que este pretende investigar (ibidem: 51). No entanto, apesar de concordarmos com a perspetiva destes autores, tal obstáculo à observação participante não aconteceu na nossa investigação, pois fomos muito bem recebidas e integradas pelo grupo de crianças que estudámos.

Como nem sempre é possível registrar tudo aquilo que observamos através das Notas de Campo, optámos por proceder à videogravação de todas as sessões. Desta forma consideramos que conseguimos obter informação mais rigorosa relativamente às situações vividas, comportamentos e atitudes do grupo de crianças.

Para além das videogravações, decidimos recorrer a registos realizados pelo grupo amostra como forma de poder complementar a nossa análise de dados.

3.2. Registos das crianças

Em todas as sessões do nosso projeto, exceto na última, recorremos aos registos das crianças - desenhos, pois estes são formas de comunicação que a criança utiliza para contar algo (Salvador, 1988). Como podemos verificar, *a criança desenha sempre para alguém, ainda que esse alguém possa ser ela mesma ou uma pessoa que não esteja presente (...) fê-lo [desenho] para comunicar com ela, para lhe contar qualquer coisa. Põe a descoberto uma parte de si própria, e estabelece um diálogo com aqueles a quem mostra o seu trabalho* (ibidem: 15). Assim, consideramos importante utilizar os desenhos para perceber qual a opinião das crianças relativamente às sessões em que participaram. Estes desenhos foram um recurso imprescindível, pois através deles pudemos perceber quais as aprendizagens referidas pelas crianças e quais as atividades sentidas por elas como as mais significativas. Desta forma, os registos das crianças permitiram-nos alterar alguns aspetos na organização das nossas sessões, como forma a podermos melhorar o desenvolvimento destas.

Estes registos foram efetuados na nuvem (primeira sessão), no elefante (segunda sessão) e no foguetão (terceira sessão), conforme descrito no ponto 2.4 - Descrição das sessões do projeto de intervenção presente neste capítulo.

3.3. Grelha de avaliação das atividades

Para além dos registos individuais do grupo de amostra, recorremos também, nas segunda e terceira sessões, uma grelha de avaliação das atividades, na qual as crianças exprimiam oralmente a sua opinião sobre as atividades realizadas em cada uma dessas sessões. Assim, para cada atividade a criança atribuía uma classificação dizendo se gostou

“muito”, “pouco” ou “mais ou menos”. As grelhas de avaliação das segunda e terceira sessões estão disponíveis nos Anexos 16 e 17 respetivamente.

3.4. Jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”

Entendemos a realização do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”, efetuado na quarta sessão, como um instrumento de recolha de dados, pois através dele foi-nos possível recolher informação sobre as aprendizagens efetuadas pelas crianças, ao longo das sessões do projeto de intervenção (como é possível verificar através da leitura da descrição deste jogo presente no ponto 2.4.4 deste capítulo).

No Quadro 2 é possível obter uma visão global dos instrumentos de recolha de dados bem como dos dados recolhidos ao longo das quatro sessões do projeto de intervenção.

Sessões	Instrumentos de Recolha de Dados	Dados Recolhidos
Sessão I - <i>Com este amigo eu quero brincar</i>	• Videogravação	• Transcrições das videogravações
	• Nuvem	<ul style="list-style-type: none"> • Meninos escolhidos por todas as crianças do grupo; • Brincadeiras que as crianças teriam com o menino por si selecionado; • Forma como decorreria o encontro intercultural das crianças do grupo de estudo com o menino escolhido.
Sessão II - <i>Pelos caminhos da Índia</i>	• Videogravação	• Transcrições das videogravações.
	• Elefante	• Aspetos característicos da cultura indiana que cada criança do grupo demonstra ser conhecedora.
	• Grelha de avaliação das atividades	• Preferências das crianças do grupo de estudo quanto às atividades

		desenvolvidas no âmbito desta sessão.
Sessão III - Às voltas nos EUA	• Videogravação	• Transcrições das videograções.
	• Foguetão	• Aspetos característicos da cultura norte-americana que cada criança do grupo demonstra ser conhecedora.
	• Grelha de avaliação das atividades	• Preferências das crianças do grupo de estudo quanto às atividades desenvolvidas no âmbito desta sessão.
Sessão IV - As voltas que um guarda-chuva dá	• Videogravação	• Transcrições das videograções.
	• Jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”	• Aspetos característicos das culturas indiana e norte-americana que a criança demonstra conhecer.

Quadro 2 – Instrumentos de recolha de dados e dados recolhidos nas sessões do projeto.

Após a apresentação do nosso estudo e a justificação das nossas opções metodológicas, passaremos, no próximo capítulo, à análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do projeto de intervenção.

Capítulo IV

Apresentação e Análise dos Dados

Introdução

No presente capítulo iremos focalizar a nossa atenção sobre a análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do estudo.

Num primeiro momento, explicitaremos o enquadramento da metodologia de análise deste estudo, bem como especificaremos o processo de definição e de construção das categorias de análise. Posteriormente, passaremos à análise e discussão dos dados obtidos.

Dadas as limitações temporais para entrega do trabalho e o limite de palavras determinados para este estudo, cingimos a nossa análise aos dados recolhidos através das videogravações, por os considerarmos potencialmente ricos do ponto de vista verbal, não verbal e paraverbal e, portanto, passíveis de nos facultar informação a partir da qual possamos obter respostas às nossas questões de investigação

1. Metodologia de Análise

1.1. Análise de Conteúdo

Dada a organização do nosso estudo, a análise de conteúdo pareceu-nos a técnica mais adequada, no que concerne ao tratamento dos dados e à análise dos resultados. Incide sobre *a captação de ideias e de significações da comunicação e a sua utilização permite detectar o conteúdo de uma mensagem*, de um texto, de um documento, entre outros (Pardal & Correia, 1995:73).

Entendemos por análise de conteúdo *a técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e qualitativo, a descrição do conteúdo da comunicação* (ibidem:72). Consideramos que a nossa análise implica o estudo da comunicação e discurso dos nossos sujeitos de investigação e que, por isso, este tipo de análise é o que melhor serve o nosso estudo.

Para nós, a análise da comunicação e do discurso partiu da transcrição das videogravações - tratando-se de um primeiro *tratamento da informação contida nas mensagens* (Bardin, 1988: 34), tendo sempre em vista os objetivos de investigação que pretendemos atingir – “Compreender o desenvolvimento da competência intercultural de crianças em idade pré-escolar através da abordagem da SDLC centrada no jogo” e “Avaliar as potencialidades educativas do projeto didático realizado à luz do objetivo anterior”. A análise de conteúdo tem como processo a *inferência*, que é o procedimento intermediário entre a descrição - das características do texto - e a interpretação, como significado atribuído a essas características, e que vai permitir a passagem de uma a outra (ibidem: 39). Face a este pressuposto, é possível verificar que a descrição do conteúdo das videogravações não vale por si só. No entanto, esta representa o primeiro passo de todo o processo de análise. A fase da descrição é aquela que nos permite construir algum conhecimento, que é, por sua vez, feito através da construção de inferências. Posteriormente, as inferências permitem a categorização do conteúdo, que terá como finalidade realizar ilações lógicas e justificadas (cf. Bardin, 1988).

Na prática, este processo organiza-se em três fases: 1) *a pré-análise*; 2) *a exploração do material*; e 3) *o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* (ibidem: 95).

A *pré-análise* é a fase da organização do processo de análise. Esta equivale a um período de *intuições*, mas que tem como finalidade organizar e sistematizar ideias, de maneira a construir um esquema objetivo que permita o desenvolvimento eficaz de todo o processo. De facto, a fase da pré-análise corresponde, no nosso estudo, à fase em que procedemos à organização dos dados recolhidos, com a finalidade de elaborar um desenho claro e objetivo que nos permitisse, por sua vez, construir conhecimento acerca das nossas problemáticas. Para tal, efetuámos uma *leitura flutuante* dos dados recolhidos. Posteriormente, tivemos que *escolher os documentos* ou dados que representem o *universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado*.

No nosso caso, escolhemos analisar as videograções por considerarmos que, de todos os dados recolhidos, são aquelas que maior contributo poderão dar ao nosso projeto, devido à forma rigorosa e fidedigna que estas permitem recolher informação.

Para além de descrever o conteúdo verbal patente, permitem-nos, ainda, fazer uma análise ao conteúdo não verbal, implícito na componente visual das mesmas, nomeadamente comportamentos, gestos e atitudes das crianças. Posto isto, passámos a *formular as hipóteses e os objectivos* do nosso estudo que nos propomos a verificar socorrendo-nos, para isso, dos procedimentos de análise.

De seguida, procedemos à *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*. A escolha destes índices representa o trabalho que antecede a análise, já que estes consistem nos pontos que pretendemos que a análise percorra. Depois de escolhermos os índices, passámos à construção de indicadores que nos vão permitir analisar os dados. Neste contexto, podemos fazer referência à construção das categorias de análise (das quais falaremos no próximo ponto deste capítulo). Para perceber se estes indicadores foram bem formulados, existe sempre a hipótese de fazer *um pré-teste da análise*. Por último, fizemos *a preparação do material*, que consiste na edição do material anteriormente recolhido. Por outras palavras, antes da análise, deve ser feita uma preparação do material que nos permita realizar inferências. No nosso estudo, consideramos que a preparação do material corresponde à seleção dos episódios das videograções que são, no nosso entender, passíveis de obter informação para responder às nossas questões orientadoras (Bardin, 1988: 95-100).

Relativamente à fase de *exploração do material*, podemos mencionar que consiste na fase de análise propriamente dita, isto é, após termos tomado todas as decisões que vão

organizar a nossa análise, passamos analisar os dados conforme as regras formuladas anteriormente (ibidem: 101).

Por fim, procede-se ao *o tratamento dos resultados obtidos e à interpretação*. Nesta fase os dados são tratados de forma obter significado e a serem válidos. Para Bardin, *o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas* (idem).

Após termos definido, de forma breve, em que consiste a análise de conteúdo, de a justificarmos como adequada e proveitosa para o nosso estudo e de descrevermos os procedimentos adotados, passaremos a apresentar as categorias de análise (indicadores) sobre as quais irá basear-se a nossa análise dos dados.

1.2. Instrumento de análise de dados – Categorias de Análise

Toda a informação por nós recolhida foi organizada em categorias de análise, uma vez que estas permitem apresentar os dados recolhidos de forma organizada, atribuindo-lhes significado de forma mais objetiva (Carmo & Ferreira, 1998, cit. por Sá, 2007).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 1988: 117). É de notar que a categorização permite classificar e construir categorias de análise que consistem, segundo o mesmo autor, em *rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos* (ibidem). Assim, entendemos que as categorias de análise são uma espécie de *gavetas* que permitem classificar e agrupar elementos de uma mensagem que contêm o mesmo significado (cf. Bardin, 1988). Para além disto, achamos pertinente referir que as categorias de análise têm de ser adaptadas à nossa realidade, neste caso, ao nosso estudo e por conseguinte, aos objetivos de investigação que nos propomos a atingir.

Face a este pressuposto, após a leitura global dos dados recolhidos, definimos as categorias de análise que consideramos irem ao encontro dos objetivos de investigação. Estes prendem-se, entre outros aspetos, com a compreensão e desenvolvimento da

Competência Intercultural (CI) de crianças em idade pré-escolar. Ora, como sabemos, uma competência é constituída por conhecimentos, capacidades e atitudes e a CI não é exceção. Como já foi referido no nosso enquadramento teórico (cf. Capítulo I, pág. 25, Figura 1), para Byram 2008, a CI assenta no desenvolvimento e articulação de “Atitudes”, “Conhecimentos” e “Capacidades”. Na CI, o fator “Atitudes” é o ponto de partida, já que sem uma atitude de aceitação e abertura perante a diversidade, nenhuma das outras dimensões – “Conhecimento” (conhecimento de si e do Outro e da sua interação – Conhecimento do Mundo), e “Capacidades” (consciência crítica e cultural e capacidade de interpretação, de comparação, de descoberta e de interação) - podiam atuar.

Partindo deste pressuposto, e indo ao encontro dos objetivos do nosso estudo, consideramos três categorias de análise presentes no Quadro 3.

Categorias	Subcategorias
1. Dimensão das Atitudes	1.1. Atitudes face ao projeto
	1.2. Atitudes face ao Outro e à sua cultura
2. Dimensão dos Conhecimentos do Mundo	2.1. Conhecimento de aspetos relacionados com a diversidade de culturas
	2.2. Conhecimento de aspetos relacionados com as culturas e identidade de um país e/ou uma pessoa
3. Dimensão das Capacidades	3.1. Consegue observar, analisar, identificar e comparar aspetos relacionados com as culturas de um país ou vários
	3.2. Consegue exprimir aspetos relacionados com as culturas de um país ou vários

Quadro 3 - Categorias de análise

Para cada uma das categorias definidas no Quadro 3 apresentamos também as respetivas subcategorias, das quais faremos uma breve descrição.

1.2.1. Categoria 1 - Dimensão das Atitudes

Decidimos dividir esta primeira categoria em duas subcategorias (Quadro 4) que, quanto a nós, demonstram de forma global a dimensão socioafetiva evidenciada pelas crianças ao longo do projeto. Assim, na subcategoria 1.1. - *Atitudes face ao projeto* pretendemos analisar os conteúdos que demonstram a afetividade das crianças face ao projeto, através de manifestações, verbais e não verbais, de interesse, curiosidade, desejo de saber mais, motivação e atenção demonstrados pelas crianças no decorrer do projeto.

No que diz respeito à subcategoria 1.2. - *Atitudes face ao Outro e à sua cultura* referimo-nos a sinais de recetividade, abertura, respeito e aceitação face ao Outro e à sua cultura e que são centrais no trabalho em torno do desenvolvimento da CI nos primeiros anos de escolaridade (Byram, 2008).

Subcategorias	Descrição
<i>1.1. Atitudes face ao projeto</i>	Sinais, verbais ou não verbais, de interesse, curiosidade, motivação e atenção face ao projeto.
<i>1.2. Atitudes face ao Outro e à sua cultura</i>	Sinais, verbais ou não verbais, de recetividade, abertura, respeito e aceitação face ao Outro e à sua Cultura demonstrados no decorrer do projeto.

Quadro 4 - Subcategorias da Categoria 1 – Dimensão das Atitudes

1.2.2. Categoria 2 - Dimensão dos Conhecimentos do Mundo

Esta segunda categoria foca os conhecimentos do mundo evidenciados pelas crianças, ao longo do projeto de intervenção.

Como foi já referido no Capítulo I, entendemos por Conhecimento do Mundo o mesmo que é evidenciado no Quadro Europeu Comum de Referência, ou seja, o conhecimento sobre *os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objectos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios* (Conselho da Europa, 2001:

148). Como podemos verificar, os sujeitos obtêm conhecimento do mundo através do contacto com situações novas, que os leva a querer descobrir e explorar o mundo.

Assim sendo, decidimos dividir esta categoria em duas subcategorias (Quadro 5), sobre as quais recai, no nosso ponto de vista, o enfoque do conhecimento do mundo alcançado pelas crianças. A subcategoria 2.1. - *Conhece aspetos relacionados com a diversidade de culturas* integra os conhecimentos manifestados e/ou adquiridos pelas crianças sobre a diversidade de culturas, nomeadamente sobre a existência de mais culturas para além da sua, com diferentes tradições e vivências.

Paralelamente, a subcategoria 2.2. - *Conhece aspetos relacionados com as culturas e identidade de um país e/ou uma pessoa*, pretende evidenciar os conhecimentos alcançados pelas crianças, relativos à cultura e identidade de um país e/ou uma pessoa.

Subcategorias	Descrição
2.1. <i>Conhece aspetos relacionados com a diversidade de culturas</i>	Unidades de registo que evidenciam os conhecimentos adquiridos sobre a diversidade de culturas.
2.2. <i>Conhece aspetos relacionados com as culturas e identidade de um país e/ou uma pessoa</i>	Unidades de registo que remetem para os conhecimentos adquiridos relativos à cultura e identidade de um país e/ou uma pessoa.

Quadro 5 - Subcategorias da Categoria 2 – Dimensão dos Conhecimentos do Mundo

1.2.3. Categoria 3 - Dimensão das Capacidades

Optámos por dividir a terceira categoria em duas subcategorias (Quadro 6) que remetem, de uma forma global, para as capacidades que a CI ajuda a desenvolver. Assim, na subcategoria 3.1. - *Consegue observar, analisar, identificar e comparar aspetos relacionados com as culturas de um país ou vários*, remete-se para indícios referentes a capacidades de observação e análise da cultura de um país ou vários países. Relativamente à subcategoria 3.2. - *Consegue exprimir aspetos relacionados com as culturas de um país ou vários*, faz alusão à manifestação de (aquisição de) conhecimento declarativo sobre a cultura de um país ou vários países.

Subcategorias	Descrição
3.1. <i>Consegue observar, analisar, identificar e comparar aspetos relacionados com as culturas de um país ou vários</i>	Unidades de registo que evidenciam a capacidade de observação, análise, identificação e comparação de culturas de um país ou vários
3.2. <i>Consegue exprimir aspetos relacionados com as culturas de um país ou vários</i>	Unidades de registo que demonstram a capacidade de falar sobre aspetos culturais da cultura de um país ou países

Quadro 6 – Subcategorias da Categoria 3 - Dimensão das Capacidades desenvolvidas no decorrer do projeto

Consideramos pertinente referir que antes de definirmos as nossas categorias de análise fizemos uma leitura exploratória do conteúdo das videogravações, optando por transcrever episódios que nos permitissem responder às nossas questões de investigação. Assim, tendo em conta a enunciação das categorias de análise dos dados que definimos, passamos a descrever e discutir os resultados obtidos à luz das categorias apresentadas.

2. Análise e discussão dos dados

2.1. Categoria 1 - Dimensão das Atitudes

A dimensão socioafetiva é, como já foi referido várias vezes ao longo deste estudo, o primeiro passo para o desenvolvimento da CI, particularmente nos primeiros anos de escolaridade (Byram, 2008). É necessário estar-se recetivo para acolher a diversidade, para depois se poder aprender algo com ela. O respeito pelo outro e a sua aceitação deve ganhar contornos na educação pré-escolar, e o educador surge, aqui, como o mediador dessa interação. Assim, ao longo deste processo as crianças nunca estiveram sozinhas, tendo as educadoras estagiárias como suporte das suas aprendizagens. Tal facto é visível ao longo da análise dos dados, através da leitura dos episódios das videogravações das quatro sessões, a tabela de convenções utilizadas nas transcrições das videogravações pode ser consultada no Anexo 18.

Quando definimos a primeira subcategoria 1.1. *Atitudes face ao projeto*, fizemo-lo por considerarmos que antes analisarmos as atitudes que remetem para o desenvolvimento

da CI, deveríamos perceber até que ponto o nosso projeto de investigação-ação era apelativo e motivante para o nosso grupo de crianças. Tal facto prende-se, sobretudo, com a atitude experiencial (cf. Portugal & Laevers, 2010), da qual somos apologistas e que se preconiza, entre outros aspetos, na escolha de atividades e materiais estimulantes, capazes de atrair as crianças e de as ligar às aprendizagens que estão a ser propostas. Motivar as crianças e fazer com que elas sentissem este projeto como sendo delas também, criando um sentimento de pertença, foi uma das nossas preocupações aquando da construção/organização da nossa intervenção. Face a este pressuposto, consideramos fundamental perceber que tipo atitudes é que o nosso grupo de crianças demonstrou em relação ao nosso projeto.

Comecemos então por analisar o seguinte episódio:

S1E01	
Este episódio decorre durante a leitura da história presente no livro “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos”. Aqui o Guarda-chuva Viajante dialoga com as crianças e pergunta-lhes se querem voar com ele.	
1	Ee2: E se vocês se sentassem no meu corpo e voassem comigo pelo mundo fora?
2	C1: Uh!/ Boa ideia! (batendo palmas)
3	C3: Boa ideia! // Adoro voar!
4	GC: Eu também adoro!

Este episódio decorreu na primeira sessão do projeto de intervenção, aquando da leitura da história presente no livro “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos”. Nesta situação a personagem principal da história, o Guarda-chuva Viajante, questiona as crianças sobre se queriam voar com ele, para juntos fazerem uma viagem à volta do mundo. Após esta pergunta é possível verificar o entusiasmo das crianças relativamente a esta proposta, pois batem palmas e consideram-na uma *boa ideia* uma vez que adoram voar. Neste sentido, é-nos possível constatar que a ideia de voar num guarda-chuva agradou a maioria das crianças.

No decurso da primeira sessão foi feita, ainda, a apresentação das crianças do mundo, com as quais o nosso grupo tinha a possibilidade de brincar. Quando apresentamos o Zaid, a criança do Egito, um dos meninos do nosso grupo fez a seguinte questão:

S1E05	
Este episódio ocorre durante a apresentação das crianças do mundo presentes no “Guarda-chuva Viajante”. Aqui é feita a apresentação de Zaid um menino do Egito. Ao ouvir o nome “Egito” uma criança questiona sobre o que é.	
1	C1: Egito? // Egito é um vulcão?
2	Ee1: Não// É um nome de um país/ como Portugal.

Esta questão revela, na nossa opinião, interesse, curiosidade e atenção, relativamente aos conteúdos abordados no nosso projeto, pois quando foi mencionado o nome Egito, nome que à partida a criança não conhecia, esta interessou-se de imediato fazendo perguntas, na tentativa de associar aquele nome a alguma coisa, neste caso, um vulcão. Este desejo de querer saber mais é para nós uma mais valia, pois demonstra que as crianças estão com atenção ao que lhe queremos transmitir e, inclusivamente, que estão a gostar, pois de outra forma não evidenciavam interesse nos conteúdos. O próximo episódio, ocorrido na segunda sessão do projeto corrobora precisamente esta ideia.

S2E02	
Este episódio ocorre durante a interpretação do recado deixado pela Isha no livro “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos”. Aqui a educadora estagiária pergunta ao grupo de crianças se querem conhecer mais aspetos relacionados com o país Índia.	
1	Ee2: Mas ainda há mais! / Querem saber mais?
2	C7: Sim! (Sorrindo)

Ao longo do projeto foi possível verificar, a receptividade e a alegria com que as crianças do nosso grupo acolhiam o “Guarda-chuva Viajante” e as crianças que este lhes apresentava. A título de exemplo podemos analisar o seguinte episódio, no qual uma criança se recusa a parar de jogar, um sinal de envolvimento e motivação para com a atividade proposta, o que levou as educadoras estagiárias a continuar o jogo depois do almoço:

S3E06	
Este episódio ocorre já na parte final da exploração do jogo “Às voltas nos EUA”. Aqui a educadora estagiária pergunta ao grupo de crianças se elas querem continuar a jogar.	
1	Ee2: Olhem/ querem continuar a jogar? / ou vamos para a sala.

2	Ee1: Daqui a pouco é hora de ir lavar as mãos e ir almoçar.
3	C2: Não! / eu quero continuar a jogar!

Como é possível constatar através da leitura das transcrições dos episódios acima descritos, fomos tendo sempre *feedback* positivo por parte das crianças do nosso grupo. Assim, na última sessão, quando o “Guarda-chuva Viajante” se teve que despedir, foi com alguma tristeza que as crianças aceitaram este facto. Como é possível verificar através do seguinte episódio:

S4E01	
Este episódio ocorre no final da leitura do recado deixado pelo “Guarda-chuva Viajante”, no qual este se despede do grupo de crianças.	
1	Ee2: Pronto/ é este o recado do guarda-chuva.
2	Ee1: É a última vez que ele nos visita. IND
3	C3: Oh// que pena/ eu queria ouvir o guarda-chuva mais vezes.

No que concerne à subcategoria 1.2. *Atitudes face ao Outro e à sua cultura*, tivemos em consideração que a educação intercultural assenta no desenvolvimento de um sujeito capaz de pensar e agir criticamente e de adquirir atitudes e conhecimentos necessários à participação ativa numa sociedade que se quer mais justa e democrática. Este desenvolvimento é alcançado através da CI, uma vez que esta pressupõe, entre outros aspetos, uma atitude de respeito, abertura e aceitação face ao Outro e à sua cultura.

Partindo destas ideias, consideramos fundamental perceber as atitudes que o nosso grupo de crianças terá desenvolvido quando confrontados com as crianças de todo o mundo e com aspetos das suas culturas.

Principiemos pela análise do seguinte episódio:

S1E04	
Este episódio ocorre durante a apresentação das crianças do mundo presentes no “Guarda-chuva Viajante”. Aqui é feita a apresentação do Francesco um menino da Itália.	
1	Ee1: Se o Francesco fosse de Portugal chamava-se Francisco.
2	C4: Eu gosto mais desse nome.
3	Ee1: Francesco?

4	C4: Sim.
5	C1: Eu também gosto mais.

Através da transcrição do episódio acima descrito, podemos verificar que as duas crianças demonstram receptividade perante a diferença, neste caso, perante a audição de um nome invulgar, ambas dizem preferir o nome italiano Francesco, em vez do nome português Francisco. Na nossa opinião, esta situação demonstra uma abertura face ao menino em si e ao seu nome. Esta interpretação é reforçada se considerarmos que, na atividade da nuvem “Com este amigo eu quero brincar”, as duas crianças escolheram o Francesco para brincar e conhecer melhor. Outra situação idêntica à descrita ocorre no seguinte episódio:

S1E07	
Este episódio ocorre durante um diálogo com o grupo sobre as crianças do mundo. Aqui a criança é interrogada sobre a criança que escolheu para brincar.	
1	Ee1: Olha C6/ quem é que tu escolheste?
2	C6: A menina da China.
3	Ee1: A menina da China/ não te lembrás do nome dela?
4	Ee1: Era a Chuang.
5	Ee1: Olha/ por que é que escolheste a Chuang? / Conta-me lá...
6	C6: (Sorri)
7	Ee1: Porque é que escolheste a Chuang? / Diz não tenhas medo/ não tenhas vergonha.
8	C6: Porque gosto dela.

Neste contexto, quando a criança é confrontada com um pedido de justificação da sua escolha, ela responde, simplesmente, “porque gosto dela”, remetendo para uma certa empatia para com a criança cuja imagem figurava na fotografia. Tal facto leva-nos a acreditar que, uma vez que o nosso grupo de crianças não tinha outros elementos de caracterização das crianças do mundo para além da fotografia, do nome e do país ao qual as crianças pertencem, as escolhas terão decorrido de uma apreciação positiva da face da criança (parecer mais simpática), do respetivo nome (soar de forma engraçada) e/ou das roupas que a criança vestia serem bonitas. Esta situação demonstra, na nossa opinião, uma grande abertura e aceitação face ao outro, pois, apesar de o nosso grupo não saber nada daquelas crianças para além do seu nome e da imagem, aceitou com entusiasmo os “novos amigos”. Esta ocorrência remete-nos para a ideia exposta por Byram (2008), já referida

anteriormente, de que as crianças em idade pré-escolar, ao não terem tido tempo de absorver por completo o seu ambiente cultural, ainda não têm enraizado atitudes preconceituosas ou estereotipadas, o que concorrerá para que elas estejam mais disponíveis para acolher a diversidade.

A análise dos episódios que se seguem, aponta, precisamente, para a ideia acima exposta.

S1E09	
Este episódio ocorre durante um diálogo com o grupo sobre as crianças do mundo. Aqui a criança é interrogada sobre que brincadeiras é que iria ter com a criança do mundo escolhida por si (Francesco).	
1	Ee1: Então brincaram juntos. / E o que é que contaram um ao outro?
2	C4: Éramos amigos...
3	Ee1: Eram amigos...
4	C4: E passeámos.
5	Ee1: E não lhe contaste nada./ Não lhe contaste um segredo?
6	C4: (acena em sinal de negação)
7	C4: E também fomos comer um gelado. (...)
8	C4: E depois íamos ao café// o Francesco ia fazer anos/ e eu dei-lhe muitas prendas.
9	Ee1: Então se lhe deste muitas prendas, é porque gostaste de estar com ele, não é?
10	C4: É.

S1E11	
Este episódio ocorre quando as crianças estão a desenhar o encontro intercultural por elas imaginado, com a criança do mundo escolhida. Aqui uma criança fala do seu encontro intercultural com o menino do Egito.	
1	Ee2: Olha e isto aqui é onde?
2	C5: Ele gosta de gelados.
3	Ee2: Ele gosta de gelados // e ele veio cá ter contigo / ou tu foste ao Egito?
4	C5: Eu fui buscá-lo.
5	Ee2: Tu foste buscá-lo ao Egito / para ele vir passar uns dias aqui?
6	C5: Sim com a minha mamã.
7	Ee1: E convidava-lo para ir aonde / já que ele não conhecia nada de Portugal.
8	C1: Eu convidava para ele vir à nossa escola.
9	C5: Ele vinha à nossa escola // e depois íamos para casa / e dormia na minha casa.

Como podemos verificar, em ambos os episódios as crianças estão dispostas a darem prendas à criança do mundo escolhida por si, ou até mesmo a acolherem-na em sua casa. O que denota, no nosso entender, a inexistência de resistência perante a pluralidade, um forte acolhimento e vontade de integração do outro culturalmente diverso nas suas (possíveis) vivências diárias, bem como uma grande receptividade e disponibilidade face à diversidade por parte destas crianças.

Em jeito de síntese, podemos concluir, através das atitudes demonstradas no decorrer do projeto pelas crianças, que a dimensão socioafetiva, para além de desencadear conhecimentos e capacidades inerentes ao desenvolvimento da CI, torna-se crucial num processo de sensibilização à diversidade cultural.

2.2. Categoria 2 - Dimensão dos Conhecimentos do Mundo

A dimensão dos conhecimentos do mundo é, segundo Byram (2008), a dimensão que permite às crianças relacionar as práticas culturais do seu grupo social com as práticas das outras culturas. Por sua vez, os conhecimentos do mundo que a criança detém vão possibilitar-lhe identificar as semelhanças e diferenças entre culturas, o que ajudará a reconhecer possíveis problemas que possam existir na relação entre diferentes povos.

Ao definirmos a subcategoria 2.1. *Conhece aspetos relacionados com a diversidade de culturas*, pretendemos analisar quais os conhecimentos manifestados e/ou adquiridos pelas crianças relativamente à diversidade de culturas, nomeadamente perceber se a criança tem consciência da existência de mais culturas para além da sua.

Comecemos então por analisar o seguinte episódio:

S2E09	
Este episódio ocorre durante o jogo “Fotografias por todo o lado”. Aqui uma das crianças escolhe uma fotografia representativa do monumento indiano Taj Mahal.	
1	C7: (seleciona uma fotografia do monumento indiano Taj Mahal)
2	Ee1: O que é isso?
3	C7: Uma casa...
4	Ee1: Um palácio!
5	C1: Indiano.
6	Ee1: E de onde será esse palácio?
7	C1: Índia.

8	Ee1: E por que é que será da Índia?
9	C7: Porque/ dos castelos/ eles não têm casas iguais às nossas.
10	Ee1 e Ee2: Pois/ os nossos castelos não são assim.
11	Ee1: Sabem como é que se chama? (falando do palácio)
12	GC: Não.
13	Ee1: Taj Mahal.
14	GC: Taj Mahal.

Este episódio ocorre na segunda sessão durante a realização do jogo “Fotografias por todo o lado”. Na nossa opinião, é revelador dos conhecimentos que esta criança detém sobre os castelos portugueses, uma vez que, quando a criança selecionou a fotografia do Taj Mahal e foi confrontada com a ideia que aquele monumento era um palácio, imediatamente disse que este só poderia ser um monumento indiano, pois aquele “castelo/casa” não era igual aos nossos (de Portugal). Este episódio sugere-nos que a criança terá alguma consciência da diversidade de culturas e das diferenças (neste caso arquitetónicas) existentes entre elas. Para além disso, este jogo permitiu que as crianças adquirissem alguns conhecimentos sobre a sua cultura e sobre a cultura indiana. Tendo em conta o episódio transcrito, podemos supor que, através dos conhecimentos do mundo que a criança adquiriu, será mais facilmente possível confrontar a sua cultura com a cultura do Outro.

Para além das diferenças arquitetónicas encontradas na relação com os vários países, as crianças repararam também nas diferenças e semelhanças físicas existentes nas pessoas dos vários povos do mundo, como se pode conferir no episódio que se segue.

S1E14	
Este episódio ocorre quando as crianças estão a desenhar o encontro intercultural por elas imaginado, com a criança do mundo escolhida. Aqui, uma das crianças tenta escolher a cor com a qual quer pintar a pele da menina indiana.	
1	C6: Ela também pode ser cor de pele.
2	Ee1: Olha // a tua Isha / tu achas que ela tem a mesma cor de pele que tu?
3	C6: Não.
4	Ee1: É que nós dizemos cor de pele / cor de pele mas há meninos que não têm a mesma cor de pele que nós.
5	C2: Pois não / têm castanho.
6	Ee1: Castanho / e mais?
7	C3: E meio castanho.
8	Ee1: E meio castanho? // O que é que é meio castanho?
9	C5: É preto escuro.

10	Ee1: Preto escuro?
11	C3: Não! Mas // Só que / eu já vi no futebol.
12	Ee1: O que é que tu já viste no futebol / pessoas castaninhas?
13	C3: Foi num livro de futebol // que eu tenho / e vi.
14	Ee1: E viste o quê?
15	C3: Que tinha meio castanho com cor de pele.
16	Ee1: Ah assim mulato / se calhar querias dizer mulato.

Antes de analisar este episódio, parece-nos pertinente referir que a “cor de pele” mencionada neste contexto é um rosa claro/salmão, ao qual as crianças deste grupo estão habituadas a identificá-lo como “cor de pele”. Ora, neste episódio é possível verificar que a educadora estagiária tenta desmitificar a “cor de pele” como sendo a única cor de pele existente, pois na realidade, existem várias cores de pele. Confrontadas com esta ideia, as crianças revelam ter conhecimento da existência de pessoas com cor de pele diferente da sua. Através deste episódio, é possível conferir que as crianças do grupo têm conhecimento de que existe uma diversidade de pessoas a habitar o nosso planeta, um conhecimento adquirido através das suas vivências. Neste caso em particular, a criança C3 revela que viu pessoas de outra cor diferente da sua num livro de futebol que possui.

Passamos agora à análise de outro episódio que, na nossa opinião, é também ele indicador do conhecimento que as crianças detêm sobre a diversidade de culturas.

S4E14	
Este episódio ocorre no final da exploração do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”. Nesta situação, a educadora estagiária questiona as crianças sobre as suas preferências relativamente às atividades desenvolvidas ao longo do projeto.	
1	Ee2: Cada um diz aquilo que gostou...
2	GC: IND (entusiasmados)
3	Ee1: Calma!
4	C3: Eu gostei/ eu gostei...
5	Ee1: Da Índia.../ O que é que tu gostaste na Índia?
6	C3: Hum...
7	Ee1: O que é que fizemos na Índia?
8	C7: Eu/ Eu!
9	Ee1: Diz!
10	C7: Eu gostei das danças...
11	Ee1: Fizemos danças da Índia e mais...?
12	C2: Pão! (...)
13	Ee1 e Ee2: Yoga...
14	C2: Eu gostei do Hip Hop!

15	Ee2: Estamos a falar da Índia...
16	C7: Gostei também das outras danças...
17	Ee1: Por isso/ a C7 gostou do Hip Hop e das danças indianas... Sim?
18	C7: (criança acena afirmativamente sorrindo)
19	Ee2: E do pão? Ninguém gostou do pão? Estava delicioso!
20	C7: Eu gostei! / Eu gostei! (...)
21	Ee1: C6/ O que é que tu gostaste mais? /Na Índia em primeiro...
22	C6: Gostei das danças/ do Chapati... (...)
23	C5: Eu gostei mais do Hip Hop
24	Ee1: Do Hip Hop nos EUA...// e na Índia/ o que é que gostaste mais?
25	C5: Do pão...
26	Ee1: Como se chama o pão...?
27	C5: Chapati! (...)
28	Ee1: C1/ o que é que tu gostaste mais de fazer na Índia/ na Índia em primeiro...
29	C1: IND
30	Ee1: Na Índia...
31	C1: Comer pão...
32	Ee1: Que era...?
33	C1: Chapati!
34	Ee1: E mais...?
35	C1: Danças Hip Hop!
36	Ee1: Danças Hip Hop nos EUA... (...)
37	Ee2: O que é que gostaste mais na Índia? (...)
38	Ee2: Tu tinhas dito que tinhas gostado.../ O que é que nós fizemos com a Isha?
39	C2: O jogo!
40	Ee1: Gostaste de jogar a esse jogo?
41	C2: (criança acena afirmativamente) (...)
42	Ee2: C3/ o que é que tu te lembras da Índia?
43	C3: Macacos...
44	Ee1: Macacos na rua... /mais...?
45	C3: Elefantes.../ vacas...
46	Ee2: Eles comem carne de vaca?
47	C3: (acena negativamente)
48	Ee2: Porque a vaca é um animal sagrado...
49	Ee1: É um animal protegido/ eles não comem... E nos EUA/ o que é que tu te lembras?
50	Ee1: Com que é que podemos fazer compras nos EUA?
51	C3: Dólar! (...)

Este episódio ocorreu na última sessão durante a exploração do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”. Neste episódio a educadora estagiária tenta averiguar quais as atividades desenvolvidas ao longo do projeto que despertaram mais interesse nas crianças. Assim, durante este diálogo, foi-nos possível constatar também a diversidade de conhecimentos que as crianças adquiriram ao longo deste estudo e que passaram igualmente pelo conhecimento que estas possuem sobre a existência de várias culturas com vivências e tradições diversificadas.

Ora, após a questão da educadora sobre quais as atividades que tinham agradado às crianças, estas responderam de forma entusiasmada e referiram várias. No entanto, nesta subcategoria interessa-nos perceber, principalmente, quais os conhecimentos adquiridos pelas crianças sobre a diversidade de culturas ao longo deste projeto. Desta forma, as crianças referiram as danças (danças indianas e o hip hop), que tivemos oportunidade de realizar durante as aulas de psicomotricidade da segunda e terceira sessão. Para além disso, fizeram referência ao pão indiano - *Chapati* confeccionado na segunda sessão. Em relação ao país Índia, podemos mencionar ainda a existência de uma criança que faz referência aos animais (macacos, elefantes e vacas) que viu soltos numa rua indiana, no documentário visualizado sobre a Índia, para além de se recordar, ainda, que a maioria da população indiana não consome carne de vaca, por esta ser considerada, pela religião Hindu, um animal sagrado.

Neste episódio é possível verificar que as crianças ainda se lembravam do nome da moeda utilizada nos EUA – o Dólar, pois este foi um conceito bastante utilizado no jogo da terceira sessão “Às voltas nos EUA” para a compra dos objetos disponíveis para venda (títulos de propriedade).

Parece-nos evidente, através dos episódios analisados, que as crianças integraram conhecimentos relativos à diversidade de culturas. Alguns desses conhecimentos, as crianças já detinham através do seu contacto com o mundo, livros, televisão, viagens, entre outros, mas tiveram oportunidade de os mobilizar nas atividades do projeto. Outros foram adquiridos através das sessões desenvolvidas e dos jogos realizados.

No que diz respeito à subcategoria 2.2. *Conhece aspetos relacionados com as culturas e identidade de um país e/ou uma pessoa*, pretendemos analisar situações que remetem para os conhecimentos que a criança adquiriu relativamente à cultura e identidade de um país ou pessoa. Com esta subcategoria queremos demonstrar que as crianças

conhecem tradições, objetos e vivências que são característicos de determinado país ou dos habitantes desse país. Tendo em consideração esta ideia, comecemos por analisar o seguinte episódio:

S1E03	
Este episódio ocorre durante a apresentação das crianças do mundo presentes no “Guarda-chuva Viajante”. Aqui fala-se do Brasil, o país do menino Josué.	
1	Ee1: Brasil// vocês conhecem alguma coisa do Brasil?
2	C2: Eu conheço// os meus primos vivem lá.
3	Ee2: E como é que eles falam?
4	C2: Hum...
5	C3: Eu tenho a camisola do Brasil!

Este episódio ocorre na primeira sessão durante a apresentação do Josué, a criança que representa o Brasil. Neste contexto, a educadora estagiária tenta perceber que conhecimentos prévios as crianças possuem relativamente ao país Brasil. Após a questão “Conhecem alguma coisa do Brasil?”, uma criança faz referência aos primos que moram no país em questão, enquanto outra refere que tem uma camisola da seleção brasileira. Esta criança faz referência ao futebol brasileiro que, como sabemos, é um desporto bastante apreciado no Brasil.

Outros conhecimentos relativos à cultura e identidade de um país/pessoa foram também demonstrados pelas crianças do grupo, como podemos conferir através do próximo episódio:

S4E04	
Este episódio ocorre durante a exploração do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”. Aqui a educadora estagiária pergunta à criança como se vestem as pessoas na Índia.	
1	Ee1: Como é que se vestem as pessoas na Índia?
2	C7: Hum// Lenços...
3	Ee2: Lenços... Mais!?
4	C7: Brincos/
5	Ee2: Como são os lenços?
6	C7: São coloridos// e também usam uma pintinha (apontando para a sua testa)

Este episódio ocorre na quarta sessão durante a exploração do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”. A educadora estagiária pergunta a uma criança como se vestem, na generalidade, os habitantes da Índia. A criança, recordando-se do que observou e ouviu no jogo “Fotografias por todo o lado” da segunda sessão, diz que as mulheres indianas usam lenços coloridos e brincos e que também costumam ter uma pinta na testa (*Bindi* ou *Bindu*). Como podemos constatar o jogo permitiu à criança adquirir conhecimentos relativos ao contexto indiano. Tal facto é também corroborado através da análise do seguinte episódio:

S4E12	
Este episódio ocorre durante a exploração do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”. Aqui a educadora estagiária pergunta à criança a que país pertence o monumento Taj Mahal.	
1	Ee2: A que país pertence o Taj Mahal?
2	C7: Hum...
3	Ee1: Aquele palácio lindo e grande...
4	C7: Índia! (responde sorrindo)

Este episódio ocorre na última sessão durante a realização do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”. Neste sentido a educadora estagiária pergunta à criança a que país pertence o palácio Taj Mahal. A criança, recordando-se novamente, do jogo da segunda sessão “Fotografias por todo o lado”, refere que o palácio pertence à Índia.

As crianças revelaram também conhecer algumas características relativas aos EUA, como evidencia o próximo episódio, que ocorrem na terceira sessão e dá conta da mobilização, por parte de uma das crianças, do seu repertório cultural numa dada situação educativa:

S3E04	
Este episódio ocorre durante a exploração do jogo “As voltas nos EUA”. A educadora estagiária pergunta se alguma criança conhece o nome da estátua que está presente numa imagem do tabuleiro de jogo.	
1	Ee1: A C5 calhou numa casa espetacular...!
2	Ee2: Alguém conhece...
3	C4: É a estátua da Li...
4	Ee1 e Ee2: Liberdade! /Muito bem!
5	Ee1: Como é que tu conheces?

6	C4: Porque eu tenho um carro/ e tem lá esta estátua. (apontado para a imagem da Estátua da Liberdade presente no tabuleiro de jogo)
---	---

O jogo “Às voltas nos EUA” também foi veículo de construção de conhecimento relativo ao país EUA, como podemos verificar através do episódio que se segue:

S3E05	
Este episódio ocorre durante a exploração do jogo “Às voltas nos EUA”, a educadora estagiária pergunta, através da fotografia da Casa Branca presente no tabuleiro de jogo, se alguma das crianças sabe o que representa aquela casa.	
1	Ee2: Vocês sabem onde é que pararam?
2	Ee1: Na White House.
3	Ee2: Sabem o que é white? / White é uma cor...
4	C2: Branca.
5	Ee2: Sabem o que é house?
6	GC: hum...
7	Ee2: casa. / Então o que é White House?
8	C6:Casa.
9	C2: Casa Branca.
10	Ee2: E o que é Casa Branca/ alguém conhece a Casa Branca?
11	GC: Hum...
12	Ee1: Nunca ouviram falar da Casa Branca?
13	C4: Não.
14	Ee2: Olhem bem para a Casa Branca (apontando para a fotografia da Casa Branca presente no tabuleiro de jogo).
15	C1: O Super Mário!
16	Ee1: Não.
17	C5: Está ali uma pessoa! (apontando para a fotografia da Casa Branca)
18	Ee2: Está lá uma pessoa dentro/ quem é que mora na Casa Branca?
19	C6: O presidente!
20	C1: O presidente da América!
21	Ee1 e Ee2: Boa! (batendo palmas)

Este episódio passa-se na terceira sessão e, neste contexto, a educadora estagiária pergunta às crianças se elas já ouviram falar da Casa Branca, ao que elas respondem que não. Contudo, após uma pequena ajuda as crianças chegam facilmente à ideia que a Casa Branca é a residência oficial do presidente dos EUA. Consideramos que o jogo, para além de ser veículo de conhecimento, também contribui para a manifestação de conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças.

Através da análise destes episódios consideramos que as crianças conseguiram conhecer e captar facilmente as principais ideias trabalhadas ao longo das sessões.

Face a este pressuposto, parece-nos pertinente referir que, na nossa opinião, estes episódios demonstram que o jogo é um instrumento pedagógico poderoso e que quando devidamente utilizado pode ser uma indubitável fonte de conhecimento, tal como foi teorizado ao longo do Capítulo II deste trabalho.

2.3. Categoria 3 - Dimensão das Capacidades

A dimensão da capacidades é, como já foi referido, parte integrante da CI, sendo que, neste caso, esta passa pela capacidade de interpretação e comparação (savoir comprendre) e pela capacidade de descoberta e/ou interação (savoir apprendre/faire) (cf. Byram, 2008). Com a definição desta categoria pretendemos analisar episódios que remetam para as capacidades de observação, análise, identificação, comparação, e expressão, demonstradas por parte das crianças, sobre as culturas de um ou vários países.

Tendo em mente esta ideia, definimos a subcategoria 3.1. - *Consegue observar, analisar, identificar e comparar aspetos relacionados com as culturas de um país ou vários.*

Passemos então à análise dos episódios que, segundo a nossa opinião, demonstram tais capacidades.

S1E06	
Este episódio ocorre durante a apresentação das crianças do mundo presentes no “Guarda-chuva Viajante”. Aqui é feita a apresentação da Chuang uma menina da China.	
1	Ee1: É a Chuang.
2	Ee2: E é da China!
3	Ee1: Já viram os olhinhos dela?
4	C1: Sim é chinês/ como um menino que nós tivemos daqui da sala (colocando os dedos nos cantos dos olhos, tornando-os amendoados)
5	Ee1: Olha o C1 quer dizer uma coisa / vamos ouvir. [IND]
6	C1: Olha nós já tivemos um menino chinês cá na nossa sala // chamava-se Chen.

Este episódio ocorreu na primeira sessão durante a apresentação da Chuang, a menina chinesa. Neste sentido, a educadora estagiária faz uma observação relativamente

aos olhos amendoados desta criança. Logo de seguida, a criança “C1”, após observar a fotografia de Chuang, compara-a com um menino chinês – Chen - que fez parte daquele grupo de crianças. Deste modo, é-nos possível constatar que a criança “C1” foi capaz de analisar a fotografia de Chuang ao ponto de tecer comparações entre esta e Chen.

O episódio que se segue demonstra a capacidade de observação, análise comparação e expressão de duas crianças do grupo, aquando da explicação do jogo da segunda sessão “Fotografias por todo o lado”.

S2E03	
Este episódio ocorre durante a explicitação do jogo “Fotografias por todo o lado”. A educadora estagiária mostra ao grupo de crianças duas caixas que têm coladas, respetivamente, a bandeira da Índia e a bandeira de Portugal	
1	Ee2: A Isha deu-nos duas caixas.
2	GC: Boa!
3	C2: Essa é para pôr as de Portugal e essa é para pôr as da Índia. (apontando)
4	Ee1: Boa! / Então aquela bandeira é de onde? (apontando para a bandeira da Índia)
5	GC: Da Índia.
6	C3: Nós num dia já vimos essa bandeira.
7	C2: Pois já.
8	Ee2: Onde? / Aqui na sala?
9	C3: (acena com a cabeça de forma positiva)

Neste episódio, a educadora estagiária explica às crianças como se processa o jogo, dizendo que a Isha (a menina da Índia) tem duas caixas... As crianças, ao verem coladas as imagens da bandeira da Índia e de Portugal nas caixas, imediatamente fazem a relação dizendo que a caixa que tem a imagem da bandeira da Índia é para colocar as fotografias da Índia e a caixa que tem a bandeira de Portugal serve para colocar as fotografias de tiradas em Portugal. Para além disto, a criança identifica facilmente a bandeira da Índia, dizendo até que já a viu, noutro contexto, exposta na sala do grupo.

Contudo, as bandeiras da Índia e de Portugal não foram as únicas a serem identificadas pelas crianças, como evidencia o episódio que se segue:

S3E02	
Este episódio ocorre durante a exploração inicial do jogo “Às voltas nos EUA”, a educadora estagiária pergunta faz questões às crianças sobre o que é que elas observam no tabuleiro de jogo.	
1	Ee2: O que é que tem no tabuleiro? (referindo-se ao tabuleiro do jogo)
2	C1: A bandeira! / A bandeira! (apontando para o centro do jogo)
3	Ee1: De que é que será essa bandeira? / De onde será?
4	C2: É dos EUA!
5	Ee1: Boa!

Antes de começar a jogo “Às voltas nos EUA” a educadora estagiária pergunta ao grupo se conhecem a imagem que se encontra no centro do jogo. Uma das crianças diz que é uma bandeira e outra completa esta ideia, dizendo que a bandeira pertence aos EUA.

Identificar as bandeiras dos países e explicitar as cores com as quais estas eram constituídas revelou ser uma atividade do agrado das crianças. No decorrer das sessões e mesmo após o término deste projeto, as crianças revelavam querer falar sobre bandeiras e demonstrar o seu conhecimento relativamente às mesmas.

Para além das bandeiras, identificar e dançar as músicas características dos países abordados, foi outra atividade que revelou ser do interesse das crianças, como se pode conferir através do seguinte episódio:

S4E02	
Este episódio ocorre durante a exploração do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”. Aqui a educadora estagiária coloca uma música indiana para que as crianças identifiquem a que país pertence.	
1	Ee1: Olhem esta casa diz assim/ de que país é esta música? // E a Ee2 vai pôr a música. (grupo de crianças ouve uma música indiana e começam a dançar)
2	Ee1: De que país é?
3	C2: Índia.

Um dos desafios presentes no jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...” (quarta sessão) era identificar a que país pertencia determinada música. Assim, quando uma criança parava nesta casa desafio, a educadora estagiária colocava uma das músicas ouvidas durante as sessões anteriores. Neste caso, o desafio consistia em identificar o país ao qual pertencia uma música indiana. Como podemos constatar, através da leitura deste

episódio, a criança foi capaz de identificar, devido à sua sonoridade, ritmo e língua, que a música em questão pertencia ao país indiano.

Vejamos os dois episódios que se seguem, no âmbito da exploração do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”:

S4E05	
Este episódio ocorre durante a exploração do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”. Aqui a educadora estagiária pergunta a que país pertence o Cowboy.	
1	Ee1: Calhaste na casa do... (apontado para uma imagem presente no jogo)
2	C2: Cowboy!
3	Ee2: Boa! / Então de que país é o Cowboy? / Da Índia ou dos EUA?
4	C2: EUA.
5	Ee1: Boa!

S4E07	
Este episódio ocorre durante a exploração do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”. Aqui a educadora estagiária pergunta à criança de que país é originário o Baseball.	
1	Ee1: Qual é esta casa? (apontando para uma casa do jogo)
2	C7: Hum...
3	Ee2: O que é que eles estão a jogar...? // Têm um taco...
4	C7: Baseball.
5	Ee1 e Ee2: Baseball!!
6	Ee2: E de que país é o Baseball?
7	C7: Hum...
8	Ee1: É da Índia ou dos EUA? / Pensa bem!
9	C7: EUA!
10	Ee2: Boa!

Ambos episódios decorreram, como já foi referido, durante a exploração do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...” e remetem-nos para elementos característicos do contexto dos EUA, como é o caso do “Cowboy” e do desporto Baseball. Nos dois casos as crianças provaram ser capazes de identificar e analisar as imagens presentes no tabuleiro de jogo, assim como relacioná-las com o seu país – EUA.

Face a esta constatação, podemos referir que, na nossa opinião, os diferentes jogos trabalhados ao longo das sessões, bem como as atividades complementares das sessões, capacitaram o nosso grupo, tornando-o, na globalidade, mais atento, observador e com

maior poder de análise, no que concerne à identificação de aspetos relacionados com a diversidade de culturas.

No que diz respeito à subcategoria 3.2. - *Consegue exprimir aspetos relacionados com a cultura de um país ou vários*, pretendemos analisar episódios que demonstrem (aquisição de) conhecimento declarativo sobre a cultura de um ou vários países.

Passemos de seguida à análise do seguinte episódio:

S1E10	
Este episódio ocorre quando as crianças estão a desenhar o encontro intercultural por elas imaginado, com a criança do mundo escolhida.	
1	Ee1: Olha // que mais poderíamos ter no deserto lá do Egito?
2	C1: Não sei.
3	Ee1: Não sabes? // Falámos da pirâmides / e mais?
4	Ee2: Vocês disseram / havia muita areia / e mais?
5	C3: E catos!
6	C2: E camelos.

Este episódio decorreu na primeira sessão, aquando da ilustração do encontro intercultural, imaginado pelas crianças, com a criança do mundo por elas escolhida, na atividade da nuvem “Com este amigo eu quero brincar”. Tendo uma criança escolhido o Zaid, o menino do Egito, a educadora estagiária pergunta ao grupo que elementos (animais, plantas, objetos...) poderiam aparecer no deserto do Egito. As crianças, após serem relembradas pela educadora de algumas características sobre o Egito, completaram a ideia dizendo que no deserto também existiam catos e camelos. Através da análise deste episódio, é possível mencionar que as crianças aprenderam alguns aspetos característicos do Egito, assim como conseguiram exprimir as suas aprendizagens relativamente a este país. Esta ideia é também manifestada no próximo episódio:

S2E04	
Este episódio ocorre durante o jogo “Fotografias por todo o lado”. Uma das crianças escolhe uma fotografia que apresenta comida indiana.	
1	Ee2: O C1 escolheu esta fotografia.
2	C1: Eu não sei...
3	Ee2: O que é que tu achas que isso é?
4	C3: Deve ser da Índia.
5	C1: Comida.

6	Ee2: Mostra a fotografia.
7	C3: É da Índia.
8	Ee1: Por que é que achas que é da Índia?
9	C3: Porque acho que nós nunca comemos esta comida (apontando para a fotografia que C1 tem na mão) .

Este episódio ocorre na segunda sessão durante a realização do jogo “Fotografias por todo o lado”. Neste contexto, uma criança seleciona uma fotografia que apresenta um prato de comida tipicamente indiana. Quando a educadora estagiária pergunta à criança a que país pertence aquele prato (sendo que as opções seriam Portugal ou Índia), a criança, após estranhar um pouco aquela imagem, refere o prato só poderá ser indiano, pois nunca comeu aquela comida. Neste episódio, a criança demonstra ter capacidade para se exprimir e justificar o porquê de achar que aquele prato gastronómico é indiano. O episódio que se segue também evidencia a capacidade de aprendizagem e expressão de uma criança relativamente a aspetos culturais dos EUA.

S4E09	
Este episódio ocorre durante a exploração do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”. Aqui a educadora estagiária questiona uma criança sobre a cidade de Hollywood.	
1	Ee2: C5/ o que se faz em Hollywood? (...)
2	C5: Filmes!
3	Ee2: E o que é que se come ao ver filmes?
4	C5: Pipocas!
5	Ee2: E como se diz pipocas em inglês?
6	C5: Popcorn!
7	Ee1: Boa!

Este episódio ocorre na quarta sessão durante a exploração do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”, sendo que uma das casas deste jogo continha uma imagem da cidade de Hollywood. Quando as crianças paravam nesta casa tinham que responder a uma questão relativa a Hollywood e a sua relação com os filmes. Como podemos verificar através da leitura deste episódio, a criança consegue responder acertadamente às questões feitas pela educadora estagiária, o que confere, na nossa opinião, a ideia de que a criança conseguiu construir aprendizagens (abordadas na sessão anterior), relativas à indústria do cinema e a sua relação com a cidade de Hollywood.

Com a análise destes episódios, podemos referir que as crianças desenvolveram, efetivamente, capacidades relativas à aprendizagem de elementos característicos de várias culturas, assim como conseguiram exprimir e relacionar essas mesmas aprendizagens (aquisição de conhecimento declarativo).

Síntese dos Resultados Obtidos

Para concluir este capítulo de apresentação e análise dos dados, tecemos algumas considerações no que diz respeito às três categorias definidas para o nosso estudo: *Dimensão das Atitudes*, *Dimensão dos Conhecimentos do Mundo* e *Dimensão das Capacidades*.

Assim, como pudemos verificar, através da análise das videogravações das sessões, as crianças envolveram-se de forma muito positiva no projeto, tendo demonstrado entusiasmo, motivação e interesse nas atividades propostas.

No que respeita às atitudes das crianças relativamente à diversidade/pluralidade, podemos mencionar que se manifestou uma grande abertura/recetividade ao Outro, que é culturalmente diferente de si. Foi notável, principalmente nos episódios da primeira sessão, um forte interesse e entusiasmo em integrar as crianças provenientes de outras culturas nas suas atividades diárias, por exemplo.

Podemos afirmar que, através do nosso projeto, as crianças adquiriram e desenvolveram conhecimentos importantes relativamente à diversidade cultural, nas suas diferentes dimensões - humanas, geográficas, históricas... Consideramos que estes conhecimentos necessitam de continuar a ser enriquecidos, esperando que assim estas crianças possam contribuir, no futuro, para uma melhor e maior integração da diferença por parte da sociedade, pois, como sabemos, “as crianças de hoje são os adultos de amanhã”. Assim, este projeto, ainda que pontual, veio demonstrar que se pode trabalhar no sentido do desenvolvimento de um saber-ser intercultural, pautado pela sensibilidade à diversidade e pela curiosidade em conhecê-la. Ora, o nosso estudo, ainda que limitado, vem assim comprovar a teoria de que a SDLC na educação pré-escolar pode fomentar a aquisição de competências de aceitação do Outro como semelhante, contribuindo também para uma postura de aprendizagem de línguas continuada ao longo da vida.

As crianças, ao serem recetivas face à diversidade e ao terem adquirido conhecimento relativo às diferenças culturais, poderão ser capazes de valorizar as vivências e costumes do Outro. Queremos, então, referir, que existe a possibilidade de as crianças, se continuamente envolvidas em atividades de SDLC no âmbito de uma educação intercultural, serem capazes de desenvolver uma consciência cultural crítica sobre os estereótipos e preconceitos com que muitas vezes o Outro é rotulado.

Ainda, é, também, de salvaguardar a importância da utilização da estratégia do jogo no nosso projeto para o desenvolvimento da CI. Como foi possível verificar, ao longo da análise dos dados, as crianças, através da atividade de jogo, conseguiram desenvolver conhecimentos, atitudes e capacidades relacionados com o mundo das culturas, o que vem reforçar a ideia da utilização do jogo como estratégia promotora da formação global da criança (confrontar ponto 2.3. do Capítulo II deste estudo).

Face às ideias apresentadas, acreditamos que o nosso projeto terá sido um contributo para a construção de uma Competência Intercultural por parte das crianças, sendo necessária continuidade deste tipo de abordagem no seu percurso educativo, com o objetivo de dar maior consistência às aprendizagens realizadas, expandindo-as e enriquecendo-as.

Conclusão

O desenvolvimento deste estudo teve como grande objetivo compreender o contributo da abordagem à SDLC centrada no jogo para o desenvolvimento da Competência Intercultural de crianças em idade pré-escolar. Para tal, concebemos e implementámos um projeto com atividades centradas em várias áreas de conteúdo (Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Expressão Plástica, Expressão Dramática, Expressão Musical, Expressão Motora e Matemática), no qual demos especial relevância à atividade lúdica – Jogo.

Iniciaremos esta conclusão fazendo uma breve reflexão sobre o desenvolvimento do nosso projeto numa relação com a prática pedagógica supervisionada (PPS). Para além disso, evidenciaremos as principais potencialidades e limitações sentidas/vividas ao longo do nosso projeto de intervenção e do nosso percurso na PPS.

Por fim, explicitaremos as principais ideias/conclusões a que chegámos com este estudo e refletiremos sobre o papel dos educadores/professores, na sensibilização das crianças para a diversidade linguística e cultural através da estratégia de jogo.

Como já foi mencionado, este é um estudo de carácter exploratório, não sendo nosso objetivo fazer generalizações, até porque o nosso projeto de investigação-ação foi desenvolvido com um pequeno grupo de crianças.

Por considerarmos que as temáticas SDLC e Jogo se articulam e que podem ser trabalhadas de forma integrada, organizámos o enquadramento teórico do nosso estudo em torno dos conceitos de SDLC, Educação intercultural, CI e Jogo. Explicitámos, igualmente, os benefícios que estes conceitos apresentam na literatura da especialidade para o desenvolvimento integral das crianças (capítulos I e II).

Sensibilizar para a diversidade, no sentido da competência intercultural, significa consciencializar os sujeitos para uma aceitação e melhor interpretação da diferença, através do contacto variado com línguas e culturas. A SDLC constitui, assim, um meio importante de integração da diferença em práticas educativas, numa sociedade cada vez mais heterogénea.

Quando começámos a pensar na organização e intervenção do nosso projeto, em que moldes este iria decorrer, várias questões se levantaram. A título de exemplo, podemos referir a questão de como trabalhar o tema de SDLC junto de crianças de tão tenra idade. À partida, já sabíamos que essa sensibilização teria que ser feita atendendo à atividade lúdica – Jogo, uma vez que este faz parte da temática do nosso trabalho.

Contudo, construir jogos que respeitassem o cerne da nossa temática e que motivassem as crianças parecia-nos algo complexo de realizar. Para contornar a questão da motivação das crianças para uma temática que, no nosso entender, é exigente, decidimos que as nossas mascotes, o “Guarda-chuva Viajante” e o Livro “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...”, teriam que trazer, aquando da sua aparição, algum *suspense* para podermos despertar a curiosidade e interesse do grupo para o nosso projeto. Assim, em cada aparição o “Guarda-chuva Viajante” trazia consigo uma nova história sobre as suas viagens e um novo amigo.

A construção dos jogos demonstrou ser uma tarefa difícil, pois não sabíamos qual o melhor tipo de jogo a ser usado nestas circunstâncias. Assim, tivemos de arriscar e experimentar. O primeiro jogo, “Fotografias por todo o lado”, referente à Índia, revelou-se um jogo pouco dinâmico, no sentido em que o processo de jogo era sempre o mesmo. As crianças, partindo das suas ideias sobre determinada imagem e sob a nossa orientação, classificavam a fotografia como sendo relativa à Índia ou a Portugal. Apesar de o jogo ter sido bem sucedido, já que as crianças conseguiram fazer algumas aprendizagens relativamente ao país Índia, nós não nos sentíamos satisfeitas com a sua execução. Acreditamos que se o jogo tivesse sido construído sob outros moldes, talvez a implicação das crianças fosse maior. Neste sentido, foi necessário pensar noutro tipo de jogo que, embora tivesse a mesma função – sensibilizar para a diversidade linguística e cultural – despertasse mais interesse e implicação nas crianças. Assim, numa reflexão com a orientadora cooperante da prática pedagógica supervisionada, surgiu a ideia de construir um jogo semelhante ao Monopólio, em que as crianças teriam que participar mais se o quisessem vencer, já que está subjacente a ideia de competição, de desafio e de realização de tarefas potencialmente aquisitivas. Surgiu, então, o jogo “Às voltas nos EUA”. Foi, para nós, um jogo bem conseguido. Motivou as crianças para a sua realização e proporcionou aprendizagens de várias ordens (linguísticas, matemáticas, formação pessoal e social...), como se pode comprovar no Capítulo IV deste trabalho. Através desta experiência, ficámos a saber que características um jogo deve possuir para ser motivante e fomentar as aprendizagens das crianças. Estas características prendem-se essencialmente com fatores que aumentem a implicação, o interesse e a curiosidade por parte das crianças, tal como foi referido no ponto 4 do Capítulo I deste trabalho, “Os Materiais e as atividades na sensibilização à diversidade linguística e cultural”. A título de exemplo, podemos referir a

competição, o desafio, o manuseamento de objetos diversificados, o facto de o jogo girar em torno das crianças e não do educador, entre outros.

Decidimos que, o último jogo, intitulado de “As voltas que um guarda-chuva dá...”, teria de ser outro jogo de competição. Construímos outro jogo de tabuleiro, desta vez semelhante ao jogo da Glória, no qual as crianças teriam que superar desafios relativos às aprendizagens efetuadas no decorrer do projeto, se tinham interesse em vencer o jogo.

Ao longo deste estudo, pudemos compreender que o jogo, para além de ser uma atividade na qual a criança gosta de participar, contribui fortemente para a sua formação global (cognitiva, motora, atitudinal...). Conseguimos facilmente perceber que o jogo tem uma dupla finalidade - é fonte de lazer e, simultaneamente, fonte de conhecimento, ou seja, enquanto joga e se diverte, a criança faz também apropriações e construção de significados do mundo que a rodeia. Podemos dizer que o jogo propicia um comportamento de motivação e bem-estar conducente a que as crianças estejam mais pré-dispostas a construir conhecimentos através dele. Para além disso, o jogo corresponde, ainda, ao carácter lúdico e variado em que a abordagem à SDLC se deve basear permitindo, deste modo, a aquisição de conhecimentos de forma espontânea.

Visto que este projeto foi implementado na nossa PPS, que para nós representa, entre outros aspetos, um primeiro contacto com a prática pedagógica, parece-nos pertinente refletir sobre o contributo que este teve no nosso repertório didático e no nosso percurso como professor-investigador.

Quando a temática da SDLC nos foi proposta, nós não estávamos suficientemente motivadas para ela, uma vez que não sabíamos em que consistia nem conhecíamos os seus principais objetivos e vantagens. No entanto, após a leitura de alguns artigos da especialidade, e através de um *espírito aberto* e de *aprendizagem ao longo da vida* que, segundo Alarcão, são algumas das atitudes que o professor-investigador necessita de desenvolver (2001: 9), esta temática revelou-se muito rica, frutuosa e apaixonante.

Este estudo contribuiu para que, também nós, estivéssemos mais atentas e recetivas à diversidade, seja qual for a forma sob a qual se apresente. Consideramos ser verdadeira a ideia de que só conseguimos fazer aprender algo de forma eficaz, quando também nós somos conhecedoras daquilo que pretendemos difundir e acreditamos nessa mesma mensagem. Trabalhar a SDLC possibilitou-nos olhar o mundo sob outro prisma, compreender que a diferença é enriquecedora e que, por isso mesmo, deve ser valorizada.

Com este estudo compreendemos que não existe uma língua ou cultura melhor ou pior do que outras, todas devem ser preservadas e valorizadas porque também elas são património das sociedades e da humanidade.

A SDLC é, sem dúvida, uma temática que queremos continuar a trabalhar junto dos próximos grupos de crianças ou turmas que se cruzarem no nosso caminho, pois esta fomentou-nos um novo olhar, mais crítico e menos estereotipado, sobre o mundo que nos rodeia. Acreditamos que, tal como nós, professores-investigadores, nos sentimos mais capazes de perspetivar o mundo com outros olhos, também as nossas crianças, estando sensibilizadas desde cedo para a abertura e aceitação da diferença e valorização desta, conseguirão ser pró-ativas e cidadãs responsáveis.

No que concerne ao nosso percurso como professoras-investigadoras, partilhamos o pensamento de Alarcão, que refere que *a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional* (2001:14). Acreditamos, tal como esta autora, que a qualidade em educação só é alcançada quando nos questionamos, refletimos e investigamos sobre as nossas práticas. Ora, só desta forma é que conseguimos fundamentar a nossa prática e adquirir conhecimento novo e solucionador das problemáticas que diariamente ocorrem nos contextos educativos.

Achamos pertinente referir que esta experiência de investigação-ação permitiu-nos desenvolver e amadurecer competências de investigação e sermos, posteriormente, capazes de partilhar e discutir os resultados obtidos com os nossos colegas de trabalho.

Consideramos que este estudo nos fez crescer profissionalmente, na medida que nos dotou de ferramentas cruciais ao desenvolvimento de uma investigação em articulação com a prática docente, assim como nos fez crescer a nível pessoal, já que beneficiámos de uma maior auto-confiança que nos permite mencionar, na reta final deste estudo, “nós também fomos capazes de investigar!” e de integrar a abordagem da SDLC nas nossas ações educativas.

Após termos feito uma breve reflexão sobre a organização da intervenção do nosso projeto, bem como o contributo que este teve no nosso reportório didático e no nosso percurso como professoras-investigadoras, atentemos agora aos resultados obtidos do nosso estudo.

Conforme se pode verificar nas grelhas de avaliação das atividades (anexos 16 e 17), as crianças afirmaram ter gostado das atividades propostas, demonstrando vontade de repetir algumas delas. Apenas duas delas demonstraram ter gostado “mais ou menos” do jogo da segunda sessão “Fotografias por todo o lado”. Acreditamos que tal facto se deu sobretudo devido à “monotonia” do jogo, como aliás, foi referido anteriormente.

Consideramos que o facto de as crianças terem gostado dos jogos e atividades propostas, é um indicador positivo sobre a qualidade e adequabilidade do projeto de intervenção. Assim, ao estarem motivadas para os jogos, as crianças estiveram mais implicadas e com maior vontade de os explorar, acabando por estar mais recetivas às novidades que o jogo lhes trouxe (cf. Portugal & Laevers, 2010). No entanto, apesar de ser verdadeiramente importante saber qual a opinião das crianças relativamente ao projeto, esta não é suficiente para compreender se os nossos objetivos investigativos foram alcançados.

Devido ao carácter pontual e breve do projeto de intervenção que concebemos e implementámos, não foi possível avaliar, com o rigor e fundamentação empírica que pretendíamos, todas as vantagens e aprendizagens que este poderia vir a desencadear ao nível do desenvolvimento da Competência Intercultural (CI) das crianças. Com efeito, os dados obtidos para a nossa reflexão poderiam ser mais ricos se o projeto tivesse sido desenvolvido com outra continuidade e sistematicidade. Ainda assim, através da análise dos dados recolhidos, foi-nos possível obter alguma compreensão, ainda que de forma embrionária, sobre os contributos da abordagem à SDLC centrada no jogo para a CI, sabendo-a em desenvolvimento ao longo da vida e dependente dos percursos de vida e de aprendizagem das crianças em causa.

Sendo, como é o caso da CI, qualquer competência constituída por atitudes, conhecimentos e capacidades, debruçar-nos-emos, de seguida, sobre as principais aprendizagens das crianças efetuadas nessas componentes.

Relativamente à componente atitudinal, as crianças demonstraram recetividade e abertura perante a diferença. Manifestaram, ainda, empatia pelas crianças dos países apresentados. Para além disso, podemos referir que não houve nenhum episódio de resistência perante a pluralidade, existindo até uma forte vontade e disponibilidade das crianças do grupo em integrar e acolher o Outro. Estas conclusões vêm corroborar o pressuposto enunciado por Byram (2008), que menciona que, quanto mais cedo se

confrontar as crianças com a pluralidade, mais disponíveis e receptivas estas se encontram para a aceitar.

No que respeita aos conhecimentos adquiridos, podemos referir que, através destes, as crianças conseguiram confrontar traços da sua cultura com características culturais de outros povos, nomeadamente das culturas indiana e norte-americana. Foi possível constatar, através desse confronto, que as crianças se aperceberam de diferenças e semelhanças entre os povos abordados. Também sobre os conhecimentos do mundo adquiridos e revelados pelas crianças, podemos mencionar que estas possuem conhecimentos sobre a existência de várias culturas, com vivências e tradições diversificadas.

Os conhecimentos adquiridos permitiram às crianças associar aspetos característicos de uma cultura, tais como vestuário, danças, músicas, comida, monumentos, brinquedos ao respetivo país, assumindo que cada um tem uma identidade própria.

Consideramos pertinente referir que, muitos dos conhecimentos que as crianças evidenciaram durante o estudo, não foram adquiridos só aquando da implementação do projeto. Alguns tinham sido previamente adquiridos, através das suas vivências anteriores e percursos pré-escolares. No entanto, as atividades propostas permitiram a mobilização destes conhecimentos. Concordamos com Strect-Ribeiro, quando refere que *não são boas aprendizagens apenas aquelas que vêm acrescentar algo àquilo que já sabemos, mas também as que transformam o saber existente de forma a alargá-lo, abrindo novas perspectivas* (1998:61). Face a este pressuposto, consideramos que, apesar das crianças terem algumas ideias sobre a diversidade de culturas e de conseguirem fazer algumas relações, o nosso trabalho foi importante na medida em que permitiu articular, contextualizar e alargar o conhecimento que possuem.

Relativamente às principais capacidades desenvolvidas pelas crianças no decorrer do projeto, podemos mencionar que estas foram capazes de observar, analisar e identificar aspetos culturais característicos dos países abordados no estudo, tais como músicas, danças, monumentos, gastronomia, bandeiras, desportos, entre outros. Para além disso, podemos referir que as crianças conseguiram tecer comparações entre culturas, confrontando-as com a sua. As crianças manifestaram, ainda, possuir a capacidade de se exprimirem relativamente às aprendizagens efetuadas neste estudo, demonstrando uma forte aptidão para falar sobre o que observavam e analisavam, tendo “à vontade” para

colocar dúvidas e questões. Consideramos, então, que as crianças adquiriram e desenvolveram o seu conhecimento declarativo, no que diz respeito à relação entre culturas.

Atendendo às atitudes, conhecimentos do mundo e capacidades desenvolvidas ao longo do projeto, consideramos que a abordagem à SDLC através do jogo proporcionou momentos importantes para o desenvolvimento da CI destas crianças. Sendo o jogo uma atividade que as crianças estão habituadas a explorar, que não contraria as suas vivências e, fundamentalmente, que se torna aprazível para as crianças, parece-nos que este pode e deve desempenhar a função de meio de SDLC. Desta forma, reconhecemos a importância pedagógica e educativa da SDLC através do jogo, parecendo-nos que este é um instrumento que completa a sensibilização e consciencialização às línguas e culturas.

Para Vigotsky, é a partir do jogo e da brincadeira que a criança faz as suas principais aquisições, sendo que para este autor o jogo é um meio da criança aceder e participar na sua cultura (cf. Vigotsky, 1991; Baquero, 1998). Assim, através do jogo e da ludicidade, a criança constrói conhecimentos e apropria-se do que a rodeia, constituindo o jogo, desta forma, um meio fundamental para a criança realizar aprendizagens.

Face a este pressuposto, e atendendo ao projeto por nós implementado, consideramos que a SDLC centrada no jogo evidencia, de facto, muitas potencialidades. Acreditamos que o jogo, por ser uma atividade de eleição das crianças, aliado às abordagens plurais e à educação intercultural vai favorecer o desenvolvimento de cidadãos mais críticos e pró-ativos, capazes de acolher a diversidade e viver em harmonia com o Outro.

Não nos podemos esquecer também do papel que o educador tem em sala de aula. Se este não tiver formação para trabalhar a diversidade, neste caso linguística e cultural, nem tiver vontade e disponibilidade para o fazer, dificilmente conseguirá aproveitar as potencialidades que um projeto desta natureza proporciona. Para Portugal & Laevers, o papel do educador é fundamental enquanto *mediador cultural*. Devido à sua *experiência, conhecimento, e sensibilidade, este pode actuar como fertilizante do terreno educativo, podendo ser o elemento mais rico, introduzindo o fascínio e entusiasmo na sua sala (oferecendo novos materiais ou actividades, dando informações, intervindo para estimular a acção, o pensamento, a comunicação)* (2010:16). Como podemos constatar através desta citação, o educador é fundamental como mediador da ação. Também nós, através da

exploração de atividades assente na estratégia do jogo, tentámos orientar, estimular e dar espaço para que as crianças fizessem as suas apropriações e se apercebessem da riqueza que o contacto com a diversidade representa.

Apesar do empenho dedicado ao desenvolvimento deste trabalho, temos consciência de que este projeto possui algumas limitações, as quais passamos a descrever. O fator “tempo” foi para nós a grande limitação deste projeto. Inicialmente, estavam previstas cinco ou seis sessões em que haveria tempo para trabalhar outros países, como a Itália, o Egito ou a China (tendo em conta a ordem de preferências das crianças cf. Gráfico 1 pág. 61). Cada sessão seria trabalhada ao longo da semana, sendo que todas as atividades que não eram jogos estavam relacionadas com o país abordado nessa sessão. Devido ao tempo disponibilizado, as sessões do projeto tiveram que ser trabalhadas ao longo de quatro semanas. É de salvaguardar que a nossa intervenção na PPS em contexto de pré-escolar teve a durabilidade de dez semanas (de 10 de outubro a 14 de dezembro), sendo que a nossa prática letiva era de doze horas semanais. Para além disso, consideramos importante referir que antes de implementar o nosso projeto, tivemos que conhecer o grupo e perceber os seus interesses, o que levou a que só pudéssemos concretizar o projeto a partir da terceira semana de intervenção. Deste modo, a primeira sessão do nosso projeto aconteceu a 24 de outubro e a última a 21 de novembro, existindo apenas um intervalo de uma semana (31 de outubro a 2 de novembro), necessário para a construção do projeto (materiais didáticos) de acordo com as preferências das crianças. O término da implementação do projeto teve que ter em conta o pedido da educadora titular do grupo, que gostaria que trabalhássemos atempadamente o tema Natal.

Após esta breve explicitação, é possível constatar que o tempo para a implementação do projeto foi limitado e que a sua construção teve que ter em conta esta gestão do tempo. Apesar disso, aquando da implementação do estudo, fomos nos apercebendo que trabalhar mais do que dois países, em tão pouco espaço de tempo, seria excessivo para as crianças. Desta forma, com pena da nossa parte, o projeto teve que ser encurtado de modo a dar espaço às crianças para trabalharem outros temas connosco, entre os quais o Natal. Assim, quando, na última sessão, informámos as crianças, através do livro “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...”, que seria a última vez que o “Guarda-chuva Viajante” visitaria a sala, foi com alguma tristeza que estas

receberam a notícia. Algumas referiram, inclusivamente, ter vontade de brincar com o Francesco, o menino italiano.

Face a esta situação, e tendo em conta as potencialidades deste projeto, a educadora titular do grupo decidiu continuar este trabalho, fazendo dele o projeto curricular de sala. Tal facto aconteceu por vários motivos, um dos quais a sala ainda não ter projeto curricular, uma vez que, segundo a prática da educadora titular, é necessário esperar até compreender o que entusiasma o grupo e, a partir daí, atender aos seus interesses. Já que foi visível a motivação das crianças para o projeto e face à tristeza com que receberam a notícia de que este estava a terminar, a educadora decidiu utilizá-lo como projeto de sala, tendo a possibilidade de o prolongar. Até a data desta conclusão, soubemos que a educadora titular já abordou com o grupo os países Japão e Itália.

Foi com enorme alegria que acolhemos esta ideia, pois, para nós, esta situação representa a garantia de que o projeto não terminou, apesar de já não estarmos presentes na instituição. Para além disso, foi muito bom perceber que a educadora titular percecionou as potencialidades de um projeto desta natureza, que não se esgota com o desenvolvimento da CI, mas que também é possível, através dele, trabalhar outras competências do foro do desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Para terminar, consideramos importante deixar algumas sugestões para os educadores e professores que pretendam utilizar o jogo nas sessões de SDLC com base nas aprendizagens que efetuámos ao longo deste estudo.

Como vimos, a abordagem à SDLC centrada no jogo pode ser uma forma bastante eficaz de trabalhar a diversidade e de integrar a diferença. Contudo, tal só é possível se os educadores estiverem consciencializados para as potencialidades desta temática e se sentirem preparados e motivados para a trabalhar de forma integrada e articulada com outras áreas de conteúdo.

Acreditamos que ninguém melhor do que o educador, que conhece bem o seu grupo, as suas limitações e interesses, para trabalhar e consciencializar para a diversidade. Assim, somos da opinião que, antes de se começar a trabalhar a SDLC, se adote uma atitude experiencial (cf. pág. 29 do capítulo I deste trabalho), com a finalidade de verificar os interesses das crianças e, partindo dos seus gostos, conhecimentos e curiosidades, se construa um projeto com atividades diversificadas e que incluam jogos. Em relação à escolha do tipo de jogo, sugerimos a construção de jogos competitivos, já que estes

estimulam a participação e interação da criança e motivam-na para vencer o jogo. Contudo, achamos crucial que o educador opte pelo tipo de jogo que melhor se adapte às características do seu grupo de crianças e aos conteúdos que pretende abordar. Acreditamos, por isso, ser essencial que os educadores deem espaço às crianças para elas manifestarem as suas opiniões e dúvidas, pois, deste modo, elas darão sinais das suas *necessidades de exploração e de saber* (cf. Portugal e Laevers, 2010:16).

Com este trabalho, almejamos contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural das crianças, assim como proporcionar uma integração e articulação de saberes que, no nosso entender, são essenciais à formação de sujeitos responsáveis, críticos e capazes de viver em harmonia na sociedade onde estão inseridos.

Desejamos que este trabalho tenha contribuído com algumas ideias úteis para educadores e professores no que diz respeito à abordagem à SDLC junto dos seus grupos de crianças e alunos e, simultaneamente, à utilização das potencialidades do jogo enquanto recurso promotor de SDLC.

Para finalizar, resta-nos dizer que foi, para nós, bastante agradável realizar este estudo e implementar este projeto. Esta é uma temática que nos despertou um forte interesse e motivação e ansiamos que outros docentes tenham também a oportunidade de descobrir e explorar as potencialidades da SDLC centrada no Jogo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In B. Paiva Campos (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores, nº1. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Allwright, D. (1993). Integrating ‘Research’ and ‘Pedagogy’: appropriate criteria and practical possibilities. In J. Edge & K. Richards (eds), *Teachers develop teachers research: papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann, pp. 125-135.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira – Funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M.; Canha, M.; Gonçalves, C. (2003). *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*. Cadernos do Lale - Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Baptista, H. (1997). *Diversidade na escola e educação intercultural*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen "Evlang". In J. Billiez, *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*, Grenoble : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 299-308.
- Candelier, M. (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire – Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Paris: de boeck.
- Candelier, M. (coord.) (2003b). *Janua Linguarum – La Porte des Langues. L'Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum*. Centre Européen pour les Langues Vivantes. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier (coord.) et al. (2007). *CARAP - Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: ECML (European Centre for Modern Languages).
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Cardoso, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo - 1º Ciclo*. Coleção Educação Intercultural, 10. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Château, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.
- Coelho, D. (2007). *Brincando com o Inglês Língua Estrangeira: um Estudo no Jardim de Infância*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Comissão das Comunidades Europeias (2002). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística*. Bruxelas: Documento de trabalho dos Serviços da Comissão.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Conselho da Europa (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural – “Viver juntos em igual dignidade”*. In http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf (consultado a 9 de Junho de 2011).
- Ferreira, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fernandes, J. (2003). *Educação pelo jogo / educação para a cidadania – um tema transversal na educação*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco e University of Nottingham.
- Ferran, P.; François, M.; Porcher, L. (1979) *Na escola do jogo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gomes, S. M. (2006). *Diversidade Linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Concepções dos Professores*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Henriques, C. (2012). *Jogar com a diversidade linguística e cultural no pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicado).
- Lagoa, R. (1995). *Unidade e Diversidade na Escola – Contributo para o estudo da educação intercultural*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leitão, C. (2006). *As línguas estrangeiras no 1.º CEB – Representação dos professores*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Libório, O. (2000). *Perspectivas de Educadores e Crianças sobre o Jogo (brincadeira) no contexto educacional do Jardim de Infância*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, I. (2004). *Perspectivas de supervisão na formação inicial de professores: os materiais e o ensino da língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Luria, A. R.; Leontiev, A. N.; Vygotsky, L. S. (1977). *Psicologia e pedagogia I*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Marinho, M. (2004). *Sensibilização à diversidade linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico?* Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, F.; Andrade, A. I. & Bartolomeu, I. (2002) – As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1.º ciclo do E.B.. In C. Mello, A. Silva, C. Lourenço, L. Oliveira, M^a. H. Araújo e Sá (org.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I encontro nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Páginas Editores, pp.103-108.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré – Escolar.
- Ministério da Educação (2000). *Educação Intercultural: Potenciar a Diversidade – Entrelaçar Culturas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. In <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> (consultado a 2 de janeiro de 2012).
- Neto, C. (1997). *Jogo: desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (s/d). *Jogo na Criança & Desenvolvimento Psicomotor*. In <http://bmesportes.hd1.com.br/artigos/jogos/jogos4.pdf> (consultado a 31 de Maio de 2011).
- Oliveiras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona: Edinumen.
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. In <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais/dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html> (consultado a 17 de Maio de 2011).
- Organização das Nações Unidas (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. In http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf (consultado a 8 de Junho de 2011).
- Paraskeva, J. (2006) *Currículo e Multiculturalismo*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Prata, I.; Gomes, F. & Matos, L. (2006). *Inglês Fundamental em 26 canções*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- Peres, A. (2000). *Educação Intercultural Utopia ou Realidade? Processos de pensamentos dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrante na escola*. Porto: Profedições.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Colecção Educação Intercultural, 7. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: IIE.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, M. (1993). *A dimensão lúdica e o desenvolvimento humano: faixa etária dos 3 aos 6 anos*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2003) *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, S. & Andrade, A. I. (2009). *Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula*. IN Saber & Educar [Em linha]. N.º14. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/312/SeE14_Praticas_de_sensibiliza_o.pdf?sequence=1 (consultado a 8 de Junho de 2011).
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2008). *Diversidade cultural na escola – Encontros e Desencontros*. Lisboa: Colibri.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo – razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Valente, I. (2010). *Intercompreensão e sensibilização à diversidade linguística – um estudo numa turma de 1.º Ciclo*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, R. (1999). *Ser igual, Ser diferente – Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições.
- Vigotsky, L. (1991). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Webgrafia

- Dança indiana - <http://www.youtube.com/watch?v=p8mab5DJU5Y&feature=related> (acedido a 4 de novembro de 2011).
- Documentário sobre a Índia - <http://www.youtube.com/watch?v=skD00AteYRI> (acedido a 4 de novembro de 2011).
- Música Indiana - http://www.youtube.com/watch?v=P_JVZgdEIjY (acedido a 4 de Novembro de 2011).
- Rede Inclusão (2009) - <http://redeinclusao.web.ua.pt/> (acedido a 8 de Junho de 2011)

Anexos

Anexo 1 - Planificação das sessões do projeto de intervenção

Planificação do projeto de SDLC

Quadro-síntese de apresentação
Título do suporte: Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos...
Público a que se destina: Pré-escolar
Línguas envolvidas: Português, hindi e inglês.
Duração prevista: 4 sessões
Objetivos principais: <ul style="list-style-type: none">▪ Conscienciar as crianças da existência de outras línguas e culturas para além da sua;▪ Alargar o repertório linguístico e cultural das crianças;▪ Desenvolver a competência plurilingue e intercultural das crianças;▪ Desenvolver nas crianças um sentimento de respeito e tolerância face ao Outro e à sua forma de comunicar;▪ Conhecer as línguas e culturas através do jogo.
Materiais: <ul style="list-style-type: none">▪ Sessão 1:<ul style="list-style-type: none">- Guarda-chuva viajante que contém no seu corpo um mapa-mundo no qual se encontram dispostos rostos de crianças de vários países (Angola, Brasil, Estados Unidos da América (EUA), Índia, China e Itália) - mascote;- Diário <i>Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos...</i>: recado do guarda-chuva viajante;- Nuvens <i>Com este amigo eu quero brincar</i>;- Fotografias das crianças do grupo;- Rostos das crianças dos vários países.▪ Sessão 2:<ul style="list-style-type: none">- Guarda-chuva viajante que contém no seu corpo um mapa-mundo no qual se encontram dispostos rostos de crianças de vários países (Angola, Brasil, EUA, Índia, China e Itália) - mascote;

- Diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos...*:
recados do guarda-chuva viajante e da Isha;

- Jogo *Fotografias por todo o lado*: este é constituído por vinte e duas fotografias da Índia e onze fotografias de Portugal; cinco cartões com palavras escritas em hindi e cinco cartões com palavras escritas em português; duas caixas para separar as fotografias pelos países correspondentes, sendo que uma detém a bandeira da Índia e a outra a bandeira de Portugal; e o álbum da Isha, onde serão colocadas as fotografias da Índia, após a sua separação.

- *Elefante colorido*;

- Grelha de avaliação das atividades desenvolvidas durante esta sessão.

▪ **Sessão 3:**

- Guarda-chuva viajante que contém no seu corpo um mapa-mundo no qual se encontram dispostos rostos de crianças de vários países (Angola, Brasil, EUA, Índia, China e Itália) - mascote;

- Diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos...*:
recados do guarda-chuva viajante e do Peter;

- Jogo *Às voltas nos EUA*: este contém um tabuleiro de jogo, sete peões, um dado, vinte e quatro Cartas de Desafio, vinte Cartas de Questão, dinheiro fictício e 12 títulos de propriedade.

- *Foguetão*;

- Grelha de avaliação das atividades desenvolvidas durante esta sessão.

▪ **Sessão 4:**

- Guarda-chuva viajante que contém no seu corpo um mapa-mundo no qual se encontram dispostos rostos de crianças de vários países (Angola, Brasil, EUA, Índia, China e Itália) - mascote;

- Diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos...*:
recado do guarda-chuva viajante;

- Jogo *As voltas que um guarda-chuva dá...*: este contempla um tabuleiro de jogo, um dado e sete peões.

- Moldes para a construção do *Guarda-chuva viajante*.

Planificação global das atividades

Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinaridade
Sessão I (120 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo introdutório. ▪ Apresentação do guarda-chuva viajante através da leitura de um recado deixado por este no diário <i>Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos....</i> ▪ Exploração do mapa-mundo e das crianças presentes no corpo do guarda-chuva viajante. ▪ Elaboração da nuvem <i>Com este amigo eu quero brincar</i>, de forma a identificar-se o/a menino/a com o/a qual cada criança gostaria de brincar e qual a brincadeira que teria com esse/a. ▪ Levantamento das línguas conhecidas pelas crianças do grupo de estudo; ▪ Ilustração do encontro intercultural que as crianças do grupo de estudo teriam com a criança por si escolhida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guarda-chuva viajante. ▪ Diário <i>Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos....</i> ▪ Nuvens em cartolina. ▪ Fotografias das crianças do grupo. ▪ Rostos das crianças de vários países. ▪ Folhas brancas. ▪ Lápis de cor. ▪ Cola. ▪ Esferográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação pessoal e social. ▪ Conhecimento do Mundo. ▪ Expressão e comunicação.
Sessão II (120 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo introdutório fomentado pela leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante no diário <i>Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos....</i> ▪ Simulação da viagem até à Índia com recurso à audição de uma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hindi. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guarda-chuva viajante. ▪ Diário <i>Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos....</i> ▪ Canção <i>Children's hindi song</i>, de Lakdi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação pessoal e social. ▪ Conhecimento do Mundo. ▪ Expressão e comunicação.

	<p>canção indiana.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação da Isha, a menina indiana, através da leitura do recado que esta deixou no diário <i>Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos....</i> ▪ Realização do jogo <i>Fotografias por todo o lado</i>, por parte das crianças do grupo de estudo. ▪ Elaboração do <i>Elefante colorido</i>, por parte das crianças do grupo de estudo. ▪ Avaliação das atividades desenvolvidas nesta sessão, por parte das crianças do grupo de estudo. 		<p>Ki Kathi.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogo <i>Fotografias por todo o lado</i>: <ul style="list-style-type: none"> - 22 fotografias da Índia; - 11 fotografias de Portugal; - 5 cartões com palavras escritas em hindi; - 5 cartões com palavras escritas em português; - 2 caixas; - Bandeira da Índia; - Bandeira de Portugal; - Álbum; - Especiarias; - Cartões com palavras escritas em hindi. ▪ Elefantes feitos em cartolina. ▪ Lápis de cor. ▪ Grelha de avaliação da sessão. ▪ Esferográfica. 	
<p>Sessão III (90 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo introdutório fomentado pela leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante no diário <i>Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos....</i> ▪ Simulação da viagem até aos EUA com recurso à audição de uma canção norte-americana. ▪ Apresentação do Peter, o menino americano, através da 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inglês 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guarda-chuva viajante. ▪ Diário <i>Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos....</i> ▪ Canção <i>You don't know</i>, de Eminem com 50 Cent. ▪ Jogo <i>Às voltas nos EUA</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Tabuleiro de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação pessoal e social. ▪ Conhecimento do Mundo. ▪ Expressão e comunicação.

	<p>leitura do recado que este deixou no diário <i>Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos....</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização do jogo <i>Às voltas nos EUA - Monopoly</i>, por parte das crianças do grupo de estudo. ▪ Elaboração do <i>Foguetão</i>, por parte das crianças do grupo de estudo. ▪ Avaliação das atividades desenvolvidas nesta sessão, por parte das crianças do grupo de estudo. 		<p>jogo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - 7 peões; - 1 dado; - 24 Cartas de Desafio e respetivas tarefas; - 20 Cartas de Questão; - Dinheiro fictício; - 12 títulos de propriedade. ▪ Foguetões feitos em cartolina. ▪ Lápis de cor. ▪ Grelha de avaliação da sessão. ▪ Esferográfica. 	
<p>Sessão IV (90 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo introdutório fomentado pela leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante no diário <i>Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos....</i> ▪ Realização do jogo <i>As voltas que um guarda-chuva dá...</i>, por parte das crianças do grupo de estudo. ▪ Construção do <i>Guarda-chuva viajante</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português. ▪ Hindi. ▪ Inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guarda-chuva viajante. ▪ Diário <i>Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos....</i> ▪ Jogo <i>As voltas que um guarda-chuva dá...</i>: - Tabuleiro de jogo; - 7 peões; - 1 dado. Moldes de guarda-chuvas feitos em cartolina. Tesoura. Lápis de cor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação pessoal e social. ▪ Conhecimento do Mundo. ▪ Expressão e comunicação.

Planificação das sessões

Primeira Sessão
<i>Com este amigo eu quero brincar</i>
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none">▪ Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao Outro e à sua forma de comunicar;▪ Desenvolver a competência plurilingue e intercultural;▪ Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia.
Descrição pormenorizada <p>Tendo como ponto de partida um guarda-chuva que apareceu na sala e o diário <i>Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos...</i>, estabelece-se um diálogo com o grupo de forma a descobrir de onde vieram tais objetos. Podem fazer-se algumas questões, tais como, “Que objetos são estes que apareceram aqui na sala?”, “Por que é que terão vindo aqui parar?”, “Conseguem identificar alguma característica especial nestes objetos?” ou “Será que o livro nos dá alguma pista?”.</p> <p>Seguidamente, parte-se para a leitura de um recado presente no diário, no qual o guarda-chuva viajante, que é a mascote do projeto, conta as aventuras que viveu ao dar a volta ao mundo. Para além disto, sugere às crianças do grupo que viagem com ele a fim de conhecer os amigos com quem brincou pelo mundo fora (dos quais refere o nome e o país ao qual pertencem), cujos rostos se encontram colados no seu corpo.</p> <p>Numa etapa posterior, pede-se às crianças que saiam da manta e se dirijam à área de trabalho orientado. Nesta, é entregue uma nuvem em cartolina a cada criança, na qual já se encontra colada a sua fotografia. De seguida, tendo em atenção o corpo do guarda-chuva viajante, lança-se a questão “Com qual das crianças gostavas de brincar?”. Após todas as crianças escolherem um(a) menino(a), e colarem a fotografia deste(a) na nuvem, é pedido que desenhem a brincadeira que gostariam de ter com esse(a), na sua nuvem. Salienta-se que as crianças do grupo de estudo não ilustram a brincadeira, uma vez que o farão num momento posterior.</p> <p>Algun tempo depois, durante a hora de pré-escolar, é solicitado que o grupo de estudo se sente na manta a fim de se proceder a um levantamento das línguas conhecidas por parte de cada um dos seus elementos. Algun tempo depois, durante a</p>

hora de pré-escolar, é solicitado que o grupo de estudo se sente na manta a fim de se proceder à realização da biografia linguística de cada um dos seus elementos. Assim sendo, numa primeira fase estabelece-se um diálogo com o intuito de se relembrar tudo o que foi mencionado acerca do guarda-chuva viajante e das crianças dos vários países do mundo que estão patentes no seu corpo. De seguida, lançam-se questões como “Será que os meninos em todo o mundo falam como nós, em Português?”, “Já ouviram outros meninos a falar e não percebiam o que eles diziam?”, “Se sim, porque será?”, “Por que é que escolheste esta criança?”, “E brincaram juntas?”, “A que é que brincaram?”, “Sobre o que falaram?”, “O que contaram uma à outra?” ou “O que descobriste sobre esse menino/ essa menina?”, dando tempo às crianças para responderem, individualmente, a cada uma das questões. Concomitantemente, será feito um registo individual das respostas, por parte das educadoras estagiárias, que após as atividades e tendo em atenção o registo audiovisual, será transcrito para a respetiva nuvem.

Por último, é pedido que cada criança do grupo de estudo imagine o encontro que teria com o(a) menino(a) que escolheu e o ilustre, numa folha branca. Depois de fazer o desenho, cada criança deverá selecionar a palavra que melhor caracterize esse encontro, procedendo-se à sua escrita. Esta atividade será realizada na área de trabalho orientado, sob auxílio das educadoras estagiárias.

Observações:

Segunda Sessão

Pelos caminhos da Índia

Objetivos principais

- Desenvolver uma atitude de abertura face ao Outro e à sua forma de comunicar;
- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia;
- Identificar elementos do ambiente linguístico e cultural da Índia;
- Desenvolver a competência plurilingue e intercultural;
- Alargar o capital lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras;

- Participar em jogos infantis respeitando as suas regras e objetivos;
- Cooperar com os colegas nos jogos.

Descrição pormenorizada

Esta sessão inicia-se na manta, com a leitura de um recado deixado pelo guarda-chuva viajante no diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...*, no qual este convida as crianças a viajar consigo até à Índia, a fim de conhecer e brincar com a sua amiga Isha.

Posteriormente, de forma a criar um ambiente favorável ao imaginário e ao faz de conta no que diz respeito ao momento da viagem até ao país pretendido, é solicitado que as crianças fechem os olhos e ouçam uma canção indiana. Durante a simulação da viagem, salienta-se que todas as crianças se encontram sentadas em redor do guarda-chuva viajante.

Aquando da chegada à Índia, procede-se à leitura de um recado patente no diário, através do qual a Isha revela o seu fascínio em colecionar fotografias de todo o mundo, algumas características culturais do seu país bem como algumas palavras que usa no quotidiano. Para além disto, convida-as a passarem alguns dias consigo, para que juntos possam brincar.

Seguidamente, inicia-se o jogo *Fotografias por todo o lado*, na manta, apenas por parte das crianças do grupo de estudo. Como forma de contextualização para esta atividade, é contado às crianças que a Isha decidiu arrumar algumas das suas fotografias num álbum, mas sem querer as deixou cair e ficaram todas espalhadas pela mesa. Posto isto, atendendo a várias fotografias alusivas a aspetos culturais da Índia e de Portugal e a vários cartões com palavras escritas em hindi e em português, que se encontram dispersos na manta, e a duas caixas, uma com a bandeira de Portugal e outra com a bandeira da Índia, é pedido às crianças que ajudem a Isha a separar as fotografias tendo em conta o país a que pertencem. Ao longo do jogo as crianças devem ir colocando as fotografias e os cartões que considerem ter aspetos característicos da Índia na caixa que contém a bandeira da Índia e as fotografias e os cartões que detiverem aspetos característicos de Portugal na caixa com a bandeira de Portugal. Finalizado este jogo, estabelece-se um diálogo com o grupo, com o intuito de perceber quais os conhecimentos que detém relativamente à Índia, explicar ou aprofundar alguns aspetos linguísticos e culturais evidenciados nas imagens referentes a este país e para poder identificar possíveis lacunas.

Posteriormente, é solicitado que as crianças coloquem as fotografias da Índia no álbum da Isha, que lhes é facultado pelas educadoras estagiárias, ao mesmo tempo que se vai falando acerca de alguns aspetos culturais e linguísticos inerentes às mesmas. Entre as fotografias disponíveis são selecionadas algumas, nomeadamente, uma fotografia dos pais da Isha, da sua casa, de alguns brinquedos e de uma ida ao mercado de especiarias, para as quais se desenvolvem atividades que visam um maior aprofundamento das questões linguísticas e culturais, tais como a pronúncia de algumas palavras em hindi, a observação da forma como se escrevem ou a exploração de diversas especiarias.

Apesar de o projeto só ser analisado e estudado até este momento, serão ainda desenvolvidas outras atividades, por parte de todas as crianças do grupo. Deste modo, pretende-se ainda visualizar um pequeno documentário referente a aspetos culturais e linguísticos da Índia (cf. <http://www.youtube.com/watch?v=skD00AteYRI>), dançar música indiana após a visualização da coreografia de uma canção indiana (cf. <http://www.youtube.com/watch?v=p8mab5DJU5Y>), realizar uma aula de *yoga*, vestir as crianças com trajes característicos da Índia e confeccionar pão *chapati*.

No final desta sessão, cada criança do grupo de estudo terá a oportunidade de ilustrar a atividade que mais gostou, no seu *Elefante colorido*, e ainda de explicitar as palavras em hindi e os aspetos culturais indianos que se lembra. Deverá ainda avaliar as atividades desenvolvidas nessa sessão, através de uma grelha própria, sob auxílio das educadoras estagiárias.

Observações:

Terceira Sessão

Às voltas nos EUA

Objetivos principais

- Desenvolver uma atitude de abertura face ao Outro e à sua forma de comunicar;
- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia;
- Identificar elementos do ambiente linguístico e cultural dos EUA;

- Desenvolver a competência plurilingue e intercultural;
- Alargar o capital lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras;
- Participar em jogos infantis respeitando as suas regras e objetivos;
- Cooperar com os colegas nos jogos.

Descrição pormenorizada

Esta sessão inicia-se na manta, com a leitura de um recado deixado pelo guarda-chuva viajante no diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...*, no qual este convida as crianças a viajar consigo até aos EUA, a fim de conhecer e brincar com o seu amigo Peter.

Seguidamente, faz-se a simulação da viagem até aos EUA, durante a qual é solicitado que as crianças se sentem em redor do guarda-chuva viajante, fechem os olhos e ouçam uma canção norte-americana.

Aquando da chegada aos EUA, procede-se à leitura de um recado patente no diário, através do qual o Peter revela algumas características culturais do seu país bem como algumas palavras que usa no quotidiano. Convida-as ainda a passarem alguns dias consigo, para que juntos possam brincar.

Posteriormente, inicia-se o jogo *Às voltas nos EUA*, na área de trabalho orientado, apenas por parte das crianças do grupo de estudo. Como forma de contextualização para esta atividade, conta-se às crianças que o Peter quer mostrar-lhes algumas das características que fazem parte da cultura e da língua do seu país. Como está muito frio na rua, sugere que comecem por jogar ao seu jogo favorito. Este jogo é bastante semelhante ao *Monopoly*, sendo que neste caso particular, as casas patentes no tabuleiro de jogo têm imagens características do país em questão e ainda palavras escritas em inglês alusivas a essas mesmas imagens. Em algumas casas as crianças devem ir buscar Cartas de Desafio, para as quais desenvolvem pequenos desafios, ou Cartas de Questão, para as quais respondem a questões. Têm ainda a oportunidade de comprar objetos característicos das diversas casas. Cada criança jogará na sua vez, após o lançamento do dado, movendo o respetivo peão. Ao longo desta tarefa as crianças são auxiliadas pelas educadoras estagiárias.

Apesar de o projeto só ser analisado e estudado até este momento, serão ainda desenvolvidas outras atividades, por parte de todas as crianças do grupo. Deste modo, pretende-se decorar uma bandeira dos EUA, dançar hip hop, jogar *basketball* e

confeccionar pipocas para visualizar o filme *Wall-e*.

No final desta sessão, cada criança do grupo de estudo terá a oportunidade de ilustrar a atividade que mais gostou, no seu *Foguetão*, e ainda de explicitar as palavras em inglês e os aspetos culturais americanos que se lembra. Deverá ainda avaliar as atividades desenvolvidas nessa sessão, através de uma grelha própria, sob auxílio das educadoras estagiárias.

Observações:

Quarta Sessão

As voltas que um guarda-chuva dá...

Objetivos principais

- Desenvolver uma atitude de abertura face ao Outro e à sua forma de comunicar;
- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia;
- Identificar elementos do ambiente linguístico e cultural da Índia e dos EUA;
- Desenvolver a competência plurilingue e intercultural;
- Alargar o capital lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras;
- Participar em jogos infantis respeitando as suas regras e objetivos;
- Cooperar com os colegas nos jogos.

Descrição pormenorizada

Como forma de se dar início a esta última sessão do projeto, procede-se à leitura de um recado deixado pelo guarda-chuva viajante no diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...*, no qual este demonstra o que sentiu ao viajar com as crianças do grupo e se despede destas. Convida-as ainda a jogarem consigo ao jogo *As voltas que um guarda-chuva dá...*, com o intuito de se lembrarem de alguns aspetos que aprenderam ao viajar pela Índia e pelos Estados Unidos da América.

Posteriormente, segue-se a realização do jogo *As voltas que um guarda-chuva dá...*, na área de trabalho orientado, por parte das crianças do grupo de estudo. Partindo da

sugestão do guarda-chuva viajante, é facultado o tabuleiro de jogo, semelhante ao jogo da glória, constituído por cinquenta e sete casas, entre as quais se evidenciam oito casas com imagens da Índia e oito casas com imagens dos EUA, já observadas e exploradas em jogos desenvolvidos nas sessões precedentes. Nessas casas têm de responder a perguntas ou realizar pequenos desafios alusivos a aspetos culturais e linguísticos dos países que visitaram. Cada criança jogará na sua vez, após o lançamento do dado, movendo o respetivo peão. Ao longo desta tarefa as crianças são auxiliadas pelas educadoras estagiárias.

Para que todas as crianças fiquem com uma pequena lembrança do nosso projeto, é solicitado que construam o *Guarda-chuva viajante*, na área de trabalho orientado. Deste modo, são facultados dois moldes de guarda-chuva feios em cartolina a cada criança, previamente recortados, que após serem ilustrados por estas, são montados de forma a criar um guarda-chuva tridimensional.

Observações:

Anexo 2 - Apresentação do guarda-chuva viajante

Vvvvvvvv...

Vvvvvvvv...

Vvvvvvvv...

Catrapum! Pum! Pum!

Aiii! O meu nariz! Onde estou?

Andava eu descansadinho a brincar pelo Mundo quando apareceu a Senhora corrente de ar e me pregou uma partida. Empurrou-me com tanta mas mesmo tanta força que de nuvem em nuvem, de rodopio em rodopio, acabei por vir aqui parar. Foi uma queda muito desastrosa! Só para terem uma ideia, quase que ficava sem nariz!

Quando já estava melhor, decidi espreitar a vossa sala. Espero que não se importem! É que eu sou tão curioso! Foi por isso que a Senhora corrente de ar me pregou uma partida, mas não digam a ninguém!

Esperem lá! Eu já me apresentei? Acho que não. Que cabeça a minha! Eu sou o guarda-chuva viajante, ou se preferirem o *umbrella* ou *ombrello*. Enfim, tenho tantos nomes! Por cada país que passei ganhei um nome diferente! Talvez seja por ser assim tão especial...

Sabem, eu não sou como os outros guarda-chuvas que vos protegem da chuva... Eu sou diferente! Adoro voar pelos céus do Mundo e explorar novos países. Já atravessei vales e montanhas, desertos e florestas, rios e mares, durante dias e dias e dias...

Conheci meninos de vários países. Eram todos muito diferentes, mas todos sabiam brincar! Foi tão divertido! Quando tenho saudades, olho para o meu corpo e vejo a cara de cada um deles a sorrir para mim!

Gostava de poder voltar a brincar com eles, mas não queria ir sozinho... E que tal se vocês se sentassem no meu corpo e voassem comigo pelo Mundo fora?

Anexo 3 - Fotografias das crianças do mundo



Anexo 4 - Recado do guarda-chuva viajante – Viagem à Índia

Vvvvvvvv...

Vvvvvvvv...

Vvvvvvvv...

Aqui estou eu!

Podem pensar que andei desaparecido, mas não... Estive a preparar a nossa viagem até à Índia! Sabem como é que me chamam lá? छाता!

Já falei com a minha amiga Isha. Ainda se lembram dela? É a menina indiana com quem eu brinquei enquanto explorava as maravilhas do seu país. Ela já está à nossa espera, por isso saltem para o meu corpo para começarmos a voar...

Anexo 5 - Recado da Isha

नमस्ते amiguinhos!

Bem-vindos à Índia! Espero que tenham feito uma boa viagem. Não sei se o छाता já me apresentou. Eu sou a Isha e tenho cinco anos. Não sei se já repararam, mas eu sou muito vaidosa! Adoro vestir roupas coloridas, pintar-me e usar jóias maravilhosas! Sinto-me uma verdadeira princesa!

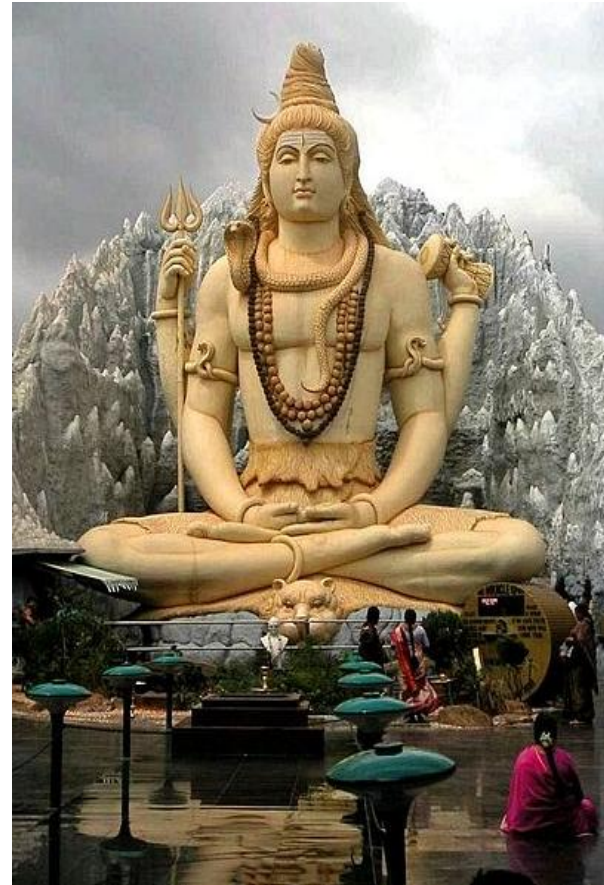
Não sei se enquanto voavam pelo céu tiveram oportunidade de espreitar o meu país, mas pelo menos devem ter ouvido um dos seus maravilhosos sons. Temos melodias tão encantadoras que até conseguem enfeitiçar serpentes! É verdade! Não pensem que estou a brincar! Aqui sentimos um grande amor e respeito por todos os animais. Não se surpreendam se enquanto estiverem a caminhar pelas ruas encontrarem vacas, macacos, porcos e até elefantes! Não lhes façam mal, por favor. A vaca é um dos animais mais importantes para todos nós, por isso não a comemos... é um animal sagrado!

Se derem de caras com uma estátua gigante no meio de uma rua, não tenham medo! Para nos proteger temos vários deuses espalhados pelas nossas cidades. São muito engraçados! Têm muitos braços e um deles até tem uma tromba de elefante!

Vamos lá deixar-nos de conversas e começar a explorar a Índia. Não se admirem que eu esteja sempre a tirar fotografias! É que eu adoro colecionar fotografias de vários lugares do Mundo. Até tenho fotografias de Portugal! Tenho a certeza que nos vamos divertir e brincar muito!

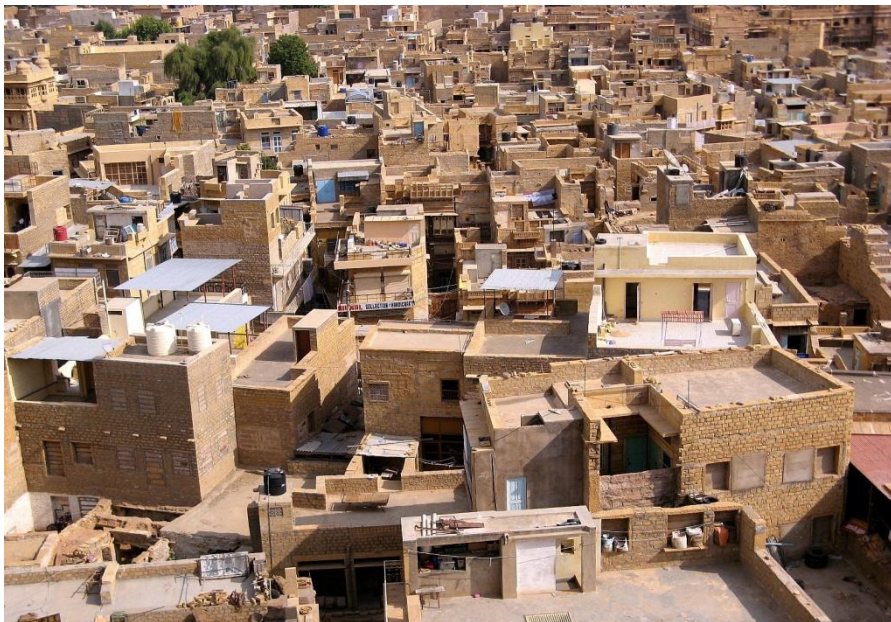
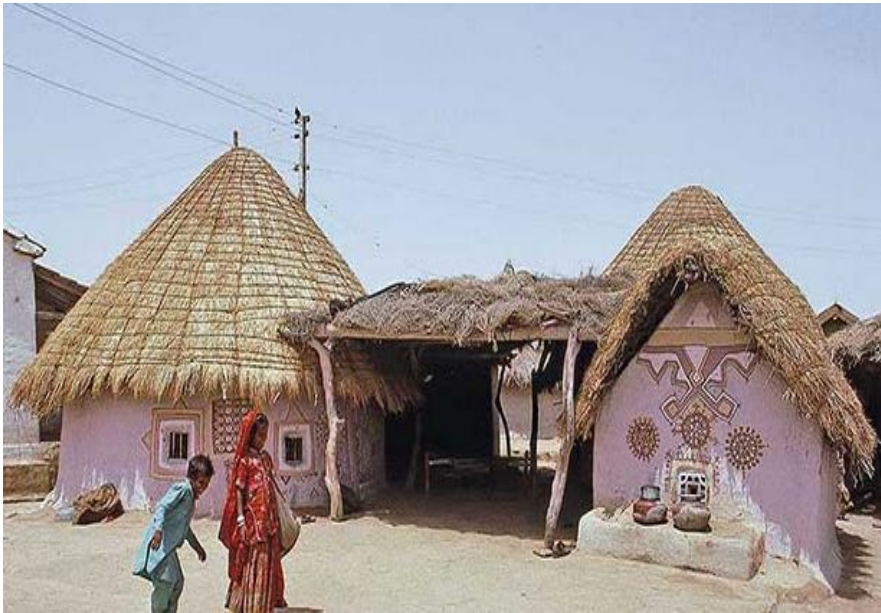
Anexo 6 - Fotografias do jogo “Fotografias por todo o lado”

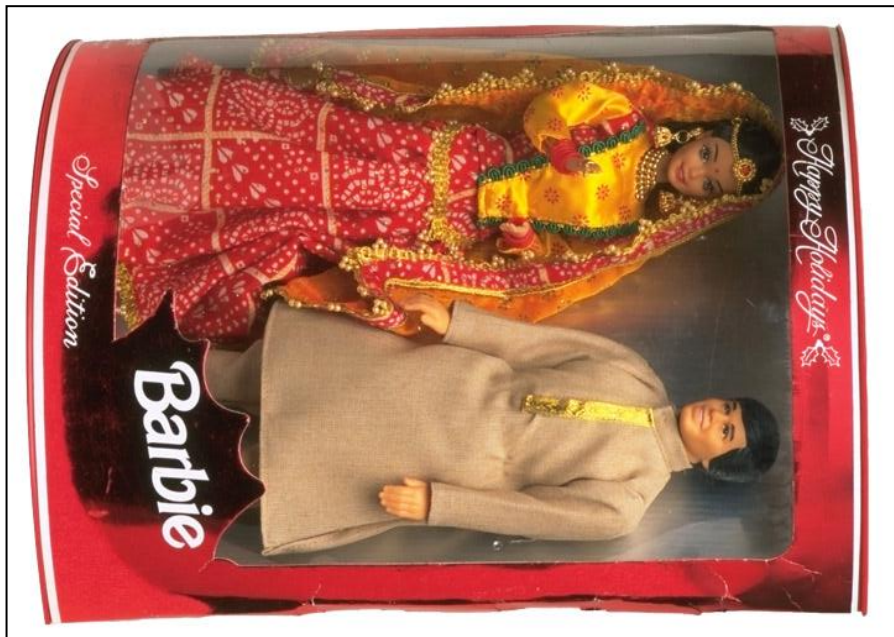
- **Fotografias da Índia**













- **Fotografias de Portugal**







Anexo 7 - Recado do guarda-chuva viajante – Viagem aos EUA

Vvvvvvvv...

Vvvvvvv...

Vvvvvvv...

Finalmente cheguei!

Estava a ver que não conseguia! A senhora corrente de ar não parava de me empurrar de um lado para o outro! Até estou tonto! Ai ai...

Bem, durante a semana que passou estive a preparar mais uma das nossas viagens. Decidi que poderíamos ir a um país em que na maior parte das vezes me chamam umbrella, mas também me chamam outros nomes porque lá existem tantas línguas!

O que acham de irmos aos Estados Unidos da América brincar com o meu amigo Peter? Saltem para o meu corpo para começarmos a voar...

Anexo 8 - Recado do Peter

Hello!

Como correu a viagem? Espero que não tenham andado a rodopiar pelo céu por causa do temporal! Ainda bem que vieram agasalhados porque aqui está muito frio!

Bem-vindos aos Estados Unidos da América! Como eu adoro fazer perguntas, aqui vai uma: sabem porque se chama Estados Unidos da América? Porque são vários pedacinhos de terra que se encontram todos colados uns aos outros e todos juntos formam o meu país. É fantástico não é?

Talvez o umbrella já vos tenha dito quem sou, mas mesmo assim quero apresentar-me. Eu sou o Peter e tenho quatro anos. Adoro brincar com crianças de outros países e estou ansioso por brincar convosco porque nunca estive com meninos portugueses.

Sabem, no meu país existem pessoas que vieram de várias partes do Mundo, por isso podemos encontrar pessoas de cores diferentes e que falam línguas diferentes. O meu melhor amigo, o Bob, é cor de chocolate! Os pais dele vieram de África, mas ele nasceu cá.

Eu e o Bob vemo-nos todos os dias. Os nossos pais dizem que somos inseparáveis! Se não estamos juntos na escola, encontramos-nos em minha casa ou na casa dele. Adoramos brincar um com o outro! Quando está bom tempo vamos para o pátio das nossas casas jogar basketball ou baseball. Quando está a nevar, ficamos perto da lareira a jogar monopoly.

Como hoje está muito frio disse ao Bob para vir ter connosco a minha casa. Gostava de vos levar a explorar o meu país, mas como os meus pais não estão cá hoje para nos levar a passear, achei que a melhor maneira de o fazer é jogando ao monopoly! Querem saber o que é? Então venham daí... Tenho a certeza que nos vamos divertir muito!

Anexo 9 - Fotografias do jogo “Às voltas nos EUA”



Statue of Liberty



Cowboy



Baseball



Walt Disney World



White House



Rocket



Indian



Breakfast



Children



Hollywood



Hip Hop Dance



Times Square

Anexo 10 - Cartas relativas às “Casas Questão” do jogo “Às voltas nos EUA”

**Quais as cores
da bandeira dos
EUA?**

**Qual o nome do
parque de
diversões
americano onde
podes encontrar o
Mickey e a
Minnie?**

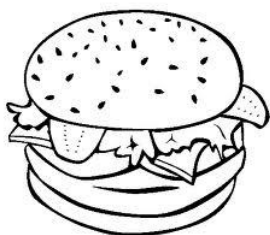
**Qual é a moeda
americana?**

**Conheces
alguma dança
americana?**

**Conheces algum
desporto jogado
nos EUA?**

**Conheces
alguma cidade
americana?**

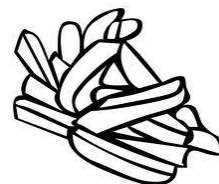
O que é isto?



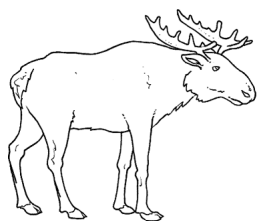
O que é isto?



O que é isto?



O que é isto?



O que é isto?



O que é isto?



**O que se utiliza
para jogar
basketball?**

O que é isto?



**Quem é esta
personagem?**



**Quem é esta
personagem?**



**Quem é esta
personagem?**



**Quem é esta
personagem?**



**Qual é a
principal língua
dos EUA?**

**O que se utiliza
para jogar
baseball?**

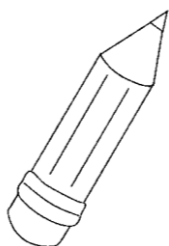
Anexo 11 - Cartas relativas às “Casas Desafio” do jogo “Às voltas nos EUA”

**Conta até 5 em
inglês para o
foguetão
começar a voar.**

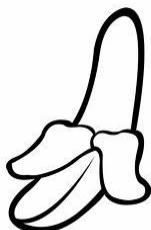
**Desenha uma...
MOON**

**Desenha uma...
STAR**

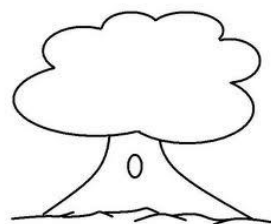
**Pinta de...
PINK**



**Pinta de...
YELLOW**



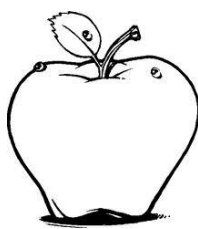
**Pinta de...
GREEN**



**Pinta de...
ORANGE**



**Pinta de...
RED**



**Pinta de...
BLUE**



**Liga os animais
aos respectivos
donos.**

(cf. documento 1)



**Faz
corresponder
cada animal à
sua silhueta.**

(cf. documento 2)



**Conta os
animais e as
plantas que vês
na imagem.**

(cf. documento 3)



**Segue as estrelas
para o foguetão
chegar à lua.**

(cf. documento 4)



**Identifica o
brinquedo que não
está no quarto da
Melody.**

(cf. documento 5)



**Ajuda as crianças a
encontrar o
objecto
relacionado com o
seu desporto
favorito.**

(cf. documento 6)



**Liga cada
objecto à cor
correspondente.**

(cf. documento 7)



**Ajuda o cozinheiro
a encontrar os
ingredientes para
as suas receitas.**

(cf. documento 8)



**Vamos cantar
uma canção...**



**Diz...
FLAG**

**Diz...
INDIAN**

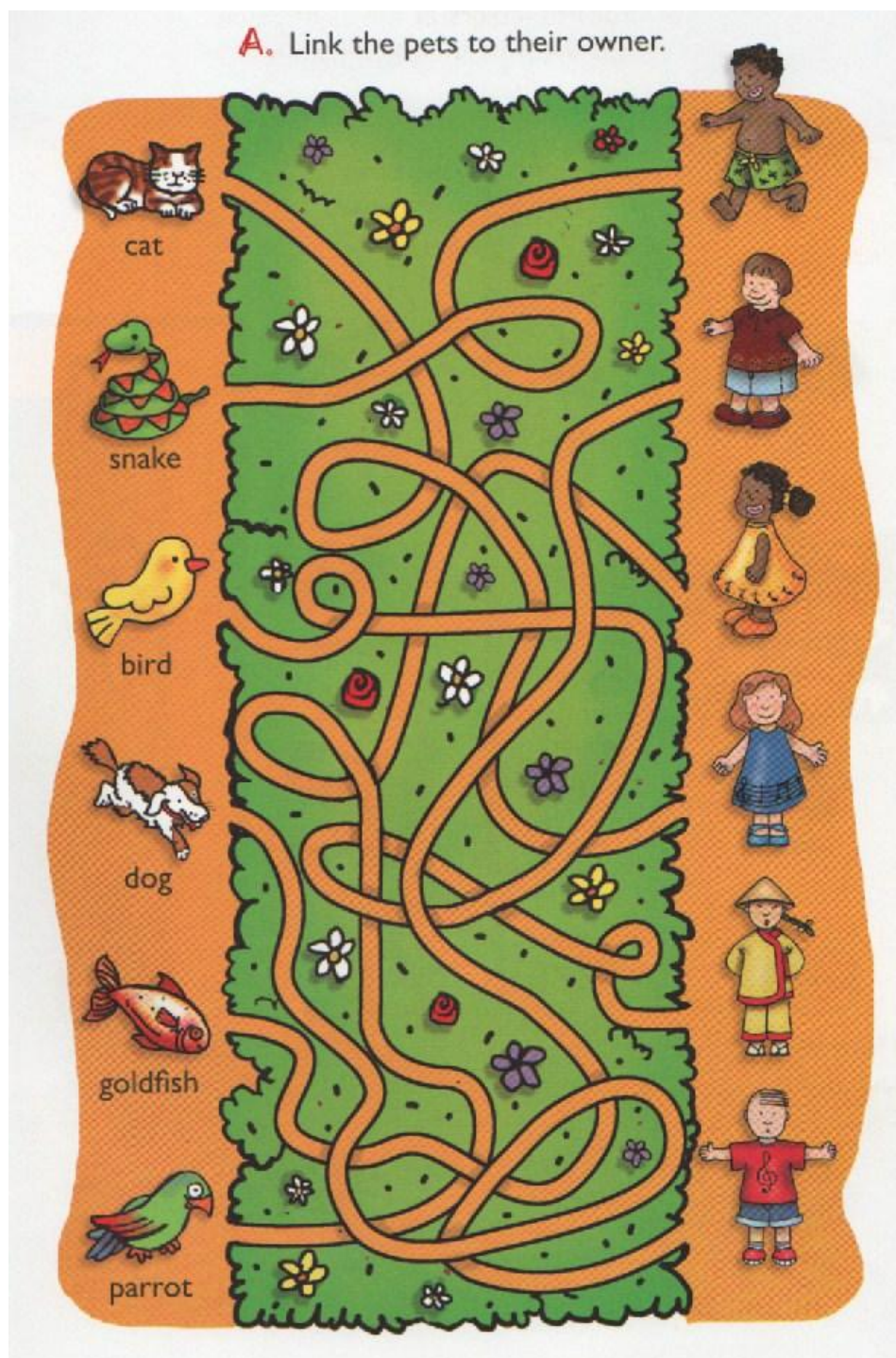
**Diz...
BALL**

**Diz...
HOUSE**

**Diz...
STATUE**

**Tenho lãzinha bem
quente do rabo até
à orelha. Faço mé
mé, ando em
grupo. Sou a...**

- Documento 1



Este documento foi retirado do livro:

Prata, I.; Gomes, F. & Matos, L. (2006). *Inglês Fundamental em 26 canções*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música, pp.18.

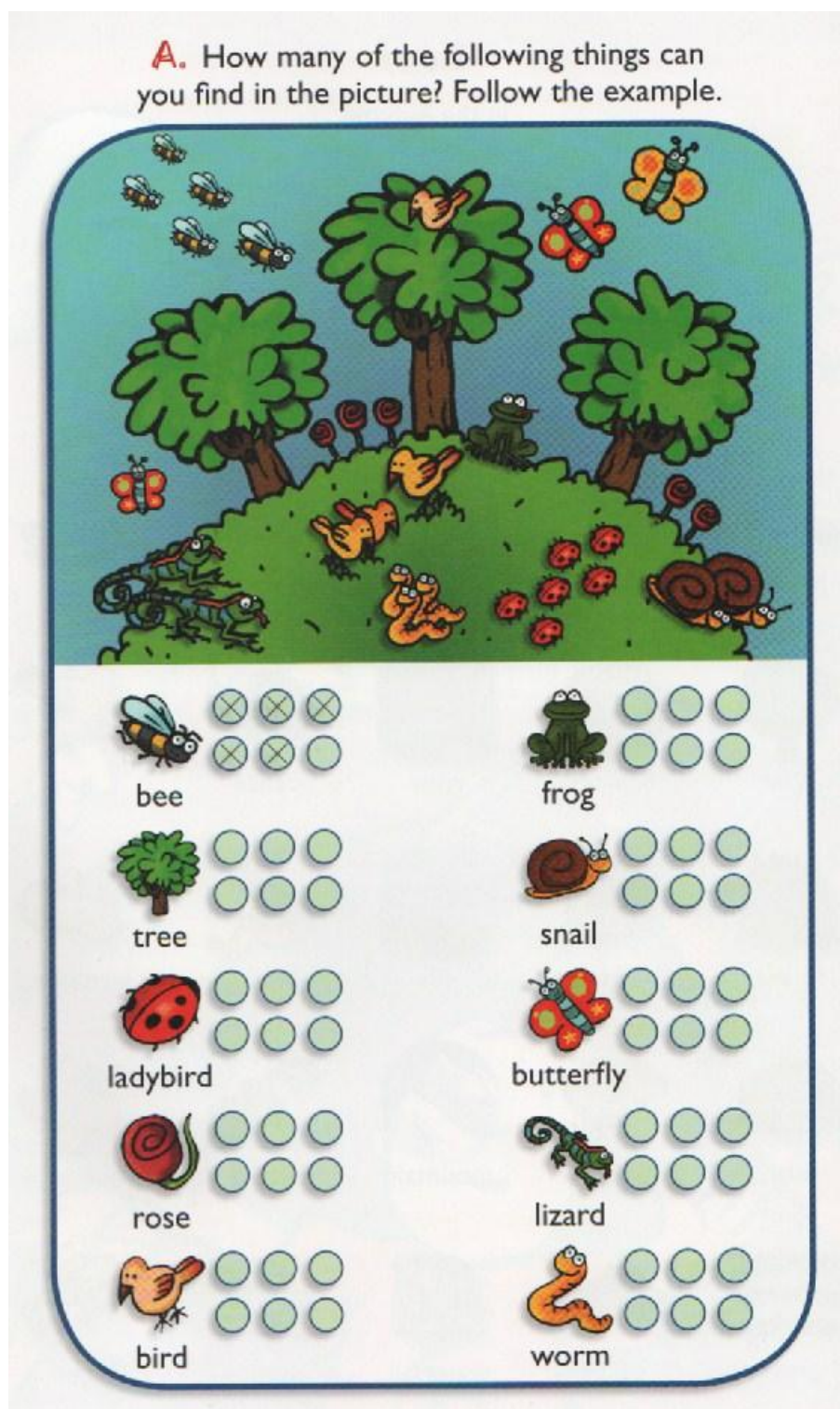
- Documento 2



Este documento foi retirado do livro:

Prata, I.; Gomes, F. & Matos, L. (2006). *Inglês Fundamental em 26 canções*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música, pp.42.

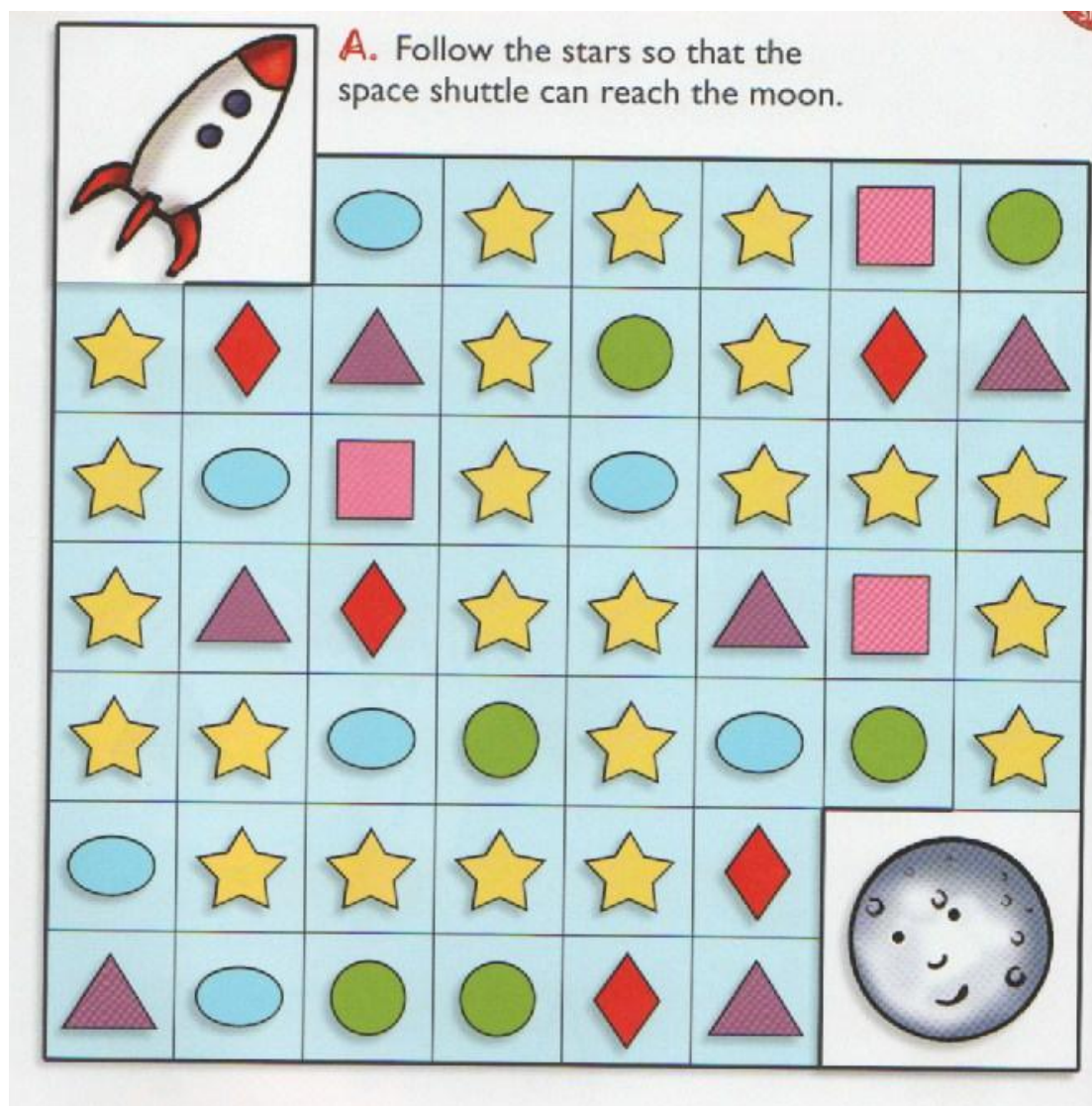
- Documento 3



Este documento foi retirado do livro:

Prata, I.; Gomes, F. & Matos, L. (2006). *Inglês Fundamental em 26 canções*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música, pp.50.

- Documento 4



Este documento foi retirado do livro:

Prata, I.; Gomes, F. & Matos, L. (2006). *Inglês Fundamental em 26 canções*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música, pp. 78.

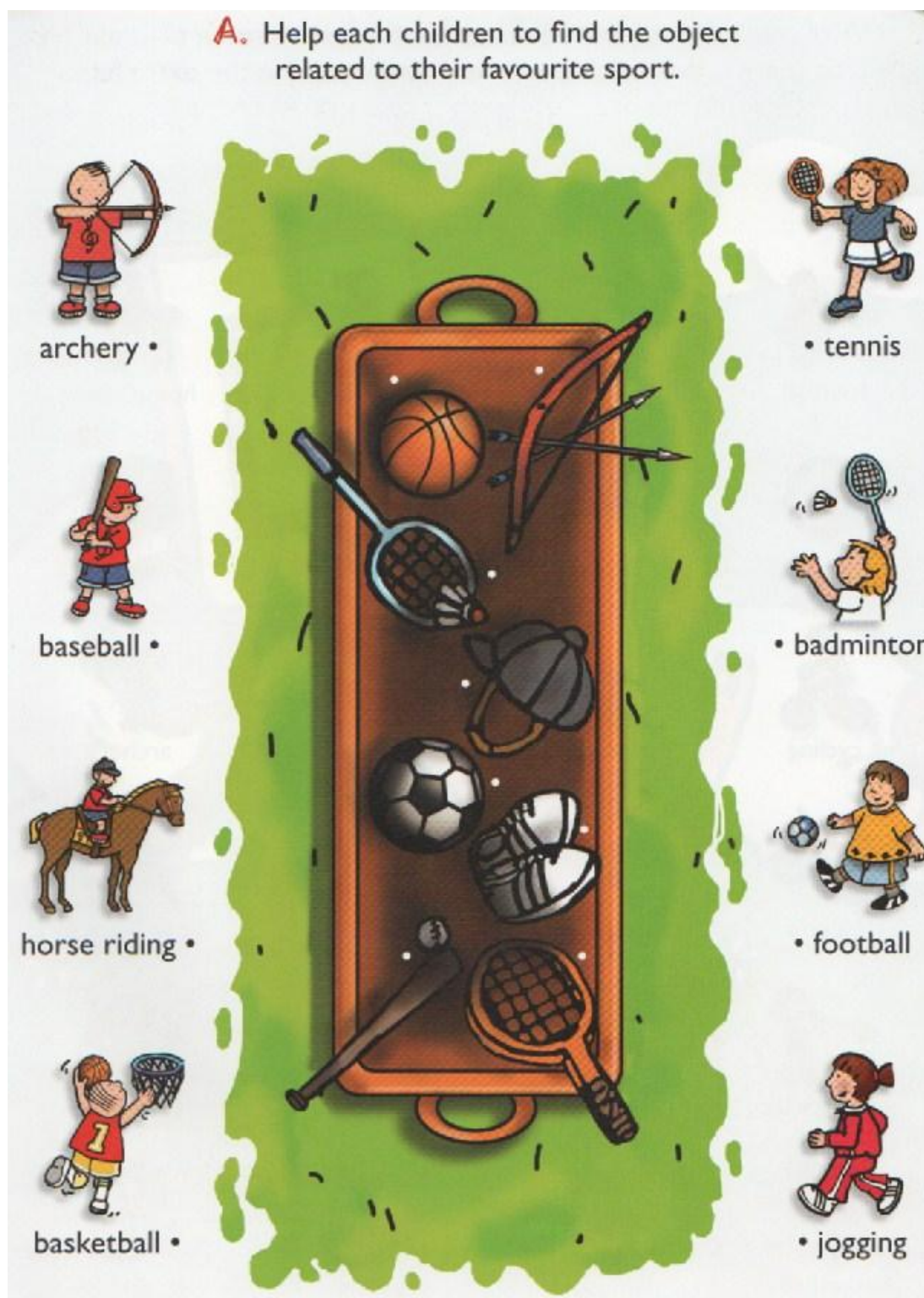
- Documento 5



Este documento foi retirado do livro:

Prata, I.; Gomes, F. & Matos, L. (2006). *Inglês Fundamental em 26 canções*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música, pp.82.

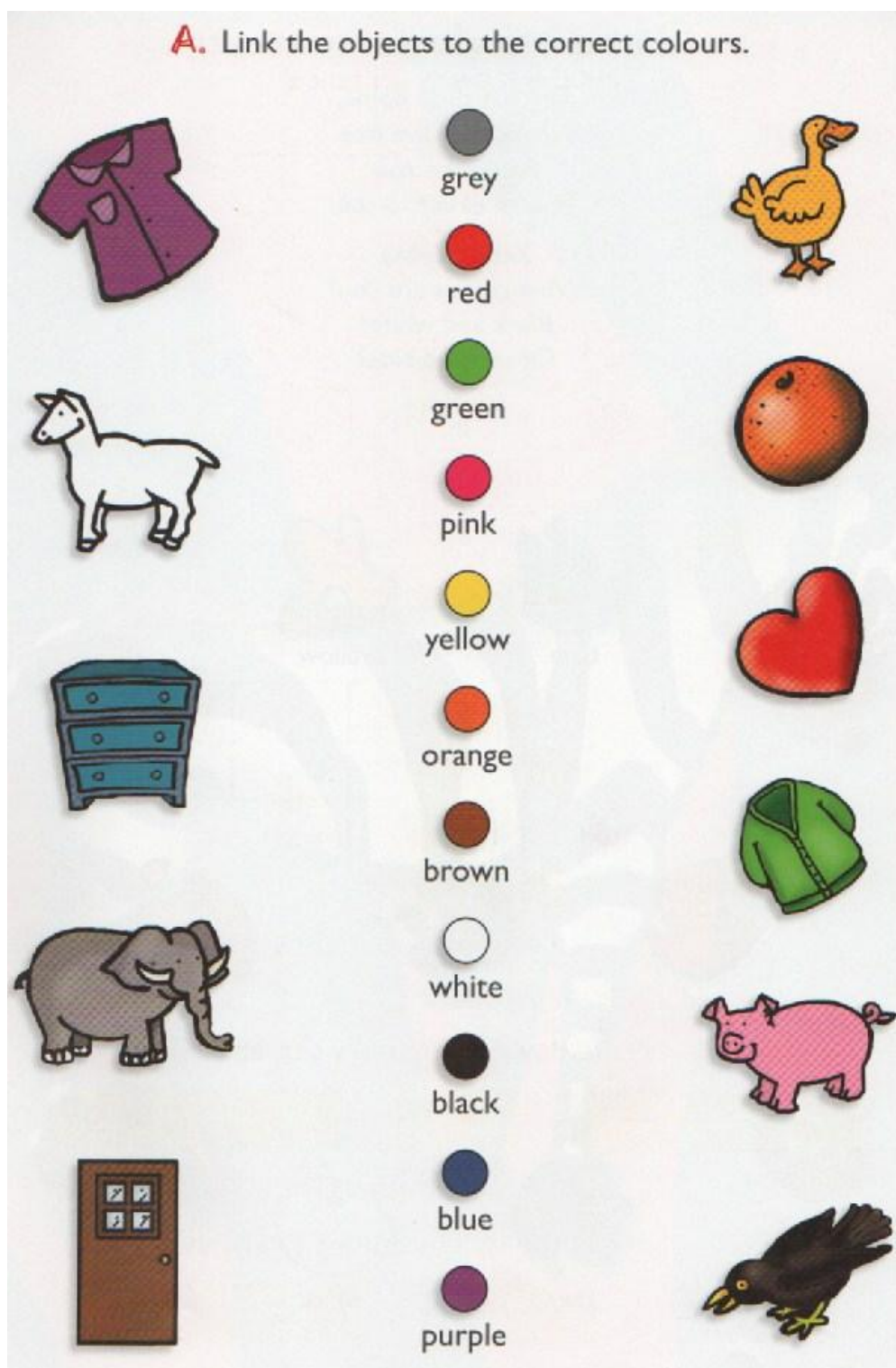
- Documento 6



Este documento for retirado do livro:

Prata, I.; Gomes, F. & Matos, L. (2006). *Inglês Fundamental em 26 canções*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música, pp.66.

- Documento 7

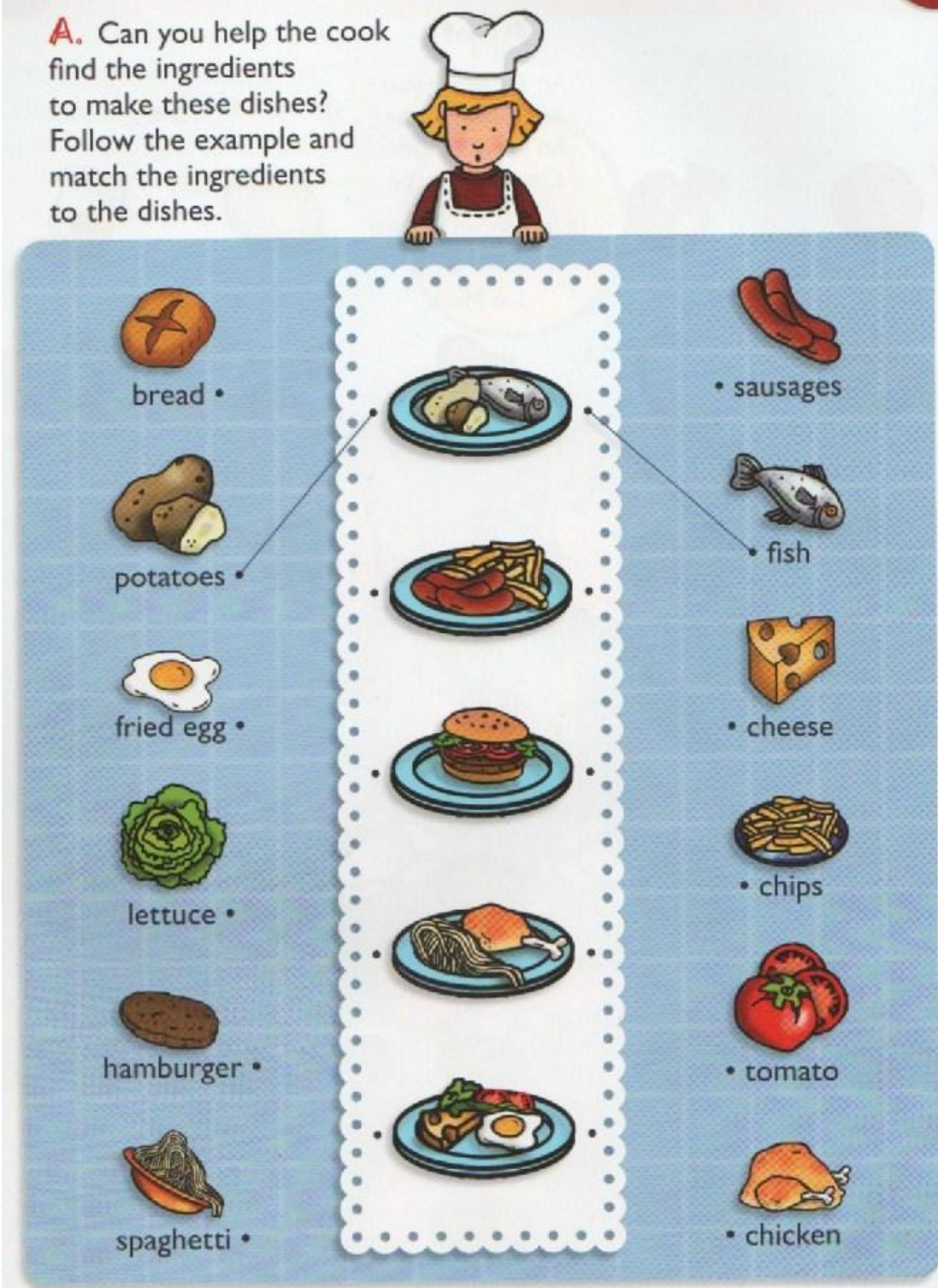


Este documento for retirado do livro:

Prata, I.; Gomes, F. & Matos, L. (2006). *Inglês Fundamental em 26 canções*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música, pp.106.

• Documento 8

A. Can you help the cook find the ingredients to make these dishes? Follow the example and match the ingredients to the dishes.



bread •

potatoes •

fried egg •

lettuce •

hamburger •

spaghetti •

sausages •

fish •

cheese •

chips •

tomato •

chicken •

Este documento for retirado do livro:

Prata, I.; Gomes, F. & Matos, L. (2006). *Inglês Fundamental em 26 canções*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música, pp.6.

Anexo 12 - Objetos que podiam ser comprados no jogo “Às voltas nos EUA”



Radio



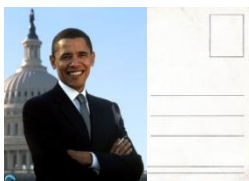
Moon



Feather



Binoculars



Postal



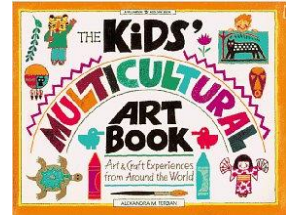
Popcorn



Mickey



Newspaper



Book



Ranch



Sneaker



Baseball Bat

Anexo 13 - Regras do jogo “Às voltas nos EUA”

Às voltas nos EUA – Monopoly



Regras

Breve descrição do jogo

Às voltas nos EUA – Monopoly trata-se de um jogo que pretende transmitir alguns conhecimentos alusivos a aspetos linguísticos e culturais dos EUA. Neste, os jogadores podem comprar casas, ganhando em troca títulos de propriedade relacionados com estas. O jogo inicia-se na casa GO (Partida), sendo que os jogadores vão deslocando os peões à volta do tabuleiro, tendo em conta a pontuação obtida no dado. Quando o peão de um jogador pára numa propriedade sem dono, pode decidir comprá-la. Quem tiver propriedades recebe rendas dos adversários que aí pararem. Os jogadores devem seguir sempre as instruções dadas pelas Cartas de Desafio e Cartas de Questão. Ganha o jogador que, após o limite de tempo estipulado, detiver o maior número de propriedades.

Equipamento

- 1 Tabuleiro de jogo
- 7 Peões
- 12 Títulos de propriedade
- 24 Cartas de Desafio
- 20 Cartas de Questão
- Dólares (Peças do jogo 3 em linha)
- 1 Dado

Tabuleiro de jogo

O tabuleiro de jogo é constituído por vinte casas, sendo estas:

- **Casa GO** – o jogo inicia-se nesta casa. Sempre que um jogador passar por ela recebe dois dólares.

- **Casa In Jail / Just Visiting** – o jogador que aqui parar é apenas visitante, podendo prosseguir com o jogo. Se for enviado para esta casa, terá de ficar cinco vezes sem jogar.
- **Casa Free Parking** – o jogador fica uma vez sem jogar.
- **Casa Go to Jail** – o jogador deve ir obrigatoriamente para a casa In Jail.
- **Casa Children** – o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade um Book.
- **Casa Walt Disney World** - o jogador pode decidir comprá-la por um dólar, recebendo como título de propriedade um Mickey. Todavia, como se trata de uma casa assinalada com uma estrela, anteriormente terá de responder a um desafio, retirando uma Carta de Desafio posicionada no centro do tabuleiro. Se o conseguir superar, pode comprar a propriedade.
- **Casa Hip hop dance** – o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade um Radio.
- **Casa Hollywood** – o jogador pode decidir comprá-la por um dólar, recebendo como título de propriedade uma embalagem de Popcorn. Todavia, como se trata de uma casa assinalada com uma estrela, anteriormente terá de responder a um desafio, retirando uma Carta de Desafio posicionada no centro do tabuleiro. Se o conseguir superar, pode comprar a propriedade.
- **Casa Cowboy** – o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade um Ranch.
- **Casa Breakfast** – o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade um Newspaper.
- **Casa Indian** – o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade uma Feather.
- **Casa Baseball** – o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade um Baseball Bat.
- **Casa Statue of Liberty** – o jogador pode decidir comprá-la por um dólar, recebendo como título de propriedade uns Binoculars. Todavia, como se trata de uma casa assinalada com uma estrela, anteriormente terá de responder a um desafio, retirando uma Carta de Desafio posicionada no centro do tabuleiro. Se o conseguir superar, pode comprar a propriedade.
- **Casa Times Square** – o jogador pode decidir comprá-la por um dólar, recebendo como título de propriedade uns Sneakers. Todavia, como se trata de

uma casa assinalada com uma estrela, anteriormente terá de responder a um desafio, retirando uma Carta de Desafio posicionada no centro do tabuleiro. Se o conseguir superar, pode comprar a propriedade.

- **Casa Rocket** – o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade uma Moon.
- **Casa White House** – o jogador pode decidir comprá-la por um dólar, recebendo como título de propriedade um Postal. Todavia, como se trata de uma casa assinalada com uma estrela, anteriormente terá de responder a um desafio, retirando uma Carta de Desafio posicionada no centro do tabuleiro. Se o conseguir superar, pode comprar a propriedade.
- **Casas Question (existem quatro)** – o jogador que parar nesta casa, assinalada com um ponto de interrogação, deve retirar uma Carta de Questão que se encontra no centro do tabuleiro de jogo e responder à pergunta que lhe é colocada.

Nota: Salienta-se que os desafios presentes nas Cartas de Desafio podem ser realizados apenas por um jogador ou por parte de todos os jogadores (se a carta, para além do enunciado do desafio, detiver a imagem de um grupo de pessoas).

Preparação

1. Colocar as Cartas de Desafios e as Cartas de Questões no centro do tabuleiro de jogo, voltadas para baixo.
2. Facultar quatro dólares a cada jogador.
3. Escolha de um peão por parte de cada jogador e sua colocação na casa GO.

O jogo

Cada jogador, na sua vez de jogar, lança o dado e avança na direção da seta que se encontra patente na casa GO. A casa em que pára indica o que deve fazer. Salienta-se que podem existir dois ou mais peões, ao mesmo tempo, numa determinada casa. Consoante a casa em que parar, o jogador pode ter de seguir uma das instruções:

- Comprar a propriedade;
- Pagar renda se a propriedade pertencer a outro jogador (um dólar);
- Tirar uma Carta de Desafio ou uma Carta de Questão;
- Ir para a cadeia;

- Ficar no estacionamento livre;
- Receber dois dólares.

Anexo 14 - Recado de despedida do Guarda-Chuva Viajante

Vvvvvvvv...

Vvvvvvvv...

Vvvvvvvv...

Cá estou eu outra vez!

Conseguí escapar à senhora corrente de ar. Sabem, preguei-lhe uma partida bem grande e quando ela descobrir... Nem quero saber o que me vai acontecer! O que vale é que já estou habituado a andar a rodopiar pelo céu e a saltar de nuvem em nuvem. Até gosto!

Hoje vim só fazer uma visita para me despedir de vocês e para dizer que adorei voar pelo céu convosco. Espero que também tenham gostado!

A Isha e o Peter já estão com muitas saudades vossas e estão sempre a perguntar-me quando é que voltamos aos seus países para brincar com eles. Foi tão divertido!

Lembram-se que na Índia enquanto caminhávamos pelas ruas víamos macacos, porcos e elefantes a passear? E aquelas estátuas gigantes, de deuses muito engraçados, que estavam no meio das ruas? Já estou com tantas saudades! Adoro ouvir a Isha com a sua voz muito meiguinha a dizer नमस्ते e a chamar-me छाता!

Mas a viagem pelos Estados Unidos da América também foi fantástica! Lembram-se quando fomos à Estátua da Liberdade e comprámos uns binóculos para poder ver tudo o que estava à nossa volta? E quando fomos a Hollywood ver um filme e comemos pipocas? Ai ai... Quem me dera ir lá outra vez! Queria ouvir o Peter a dizer “hello”. É tão engraçado!

Antes de me ir embora gostava de brincar convosco mais um bocadinho. Que tal se nos juntássemos todos e relembrássemos o que fizemos na Índia e nos Estados Unidos da América? Venham daí...

Anexo 15 - Regras do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá...”

As voltas que um guarda-chuva dá...



Regras

Breve descrição do jogo

As voltas que um guarda-chuva dá... trata-se de um jogo de consolidação de conhecimentos alusivos a aspetos linguísticos e culturais da Índia e dos Estados Unidos da América. É composto por cinquenta e cinco casas e ainda pela casa de Partida e de Fim. Este inicia-se na casa de Partida, sendo que os jogadores vão deslocando os peões à volta do tabuleiro, tendo em conta a pontuação obtida no dado. Quando o peão de um jogador pára numa casa com uma fotografia, este tem de responder a uma questão ou realizar uma pequena tarefa, relativa ao país a que essa pertence. Ganha o jogador que conseguir chegar primeiro à casa Fim.

Equipamento

1 Tabuleiro de jogo

7 Peões

1 Dado

1 Leitor de CD's

1 CD com algumas canções indianas e algumas canções norte-americanas

Tabuleiro de jogo

O tabuleiro de jogo é constituído por cinquenta e sete casas, das quais se destacam:

- **Casa Partida** – o jogo inicia-se nesta casa.
- **Casa 3** – esta casa contém a fotografia do Peter. O jogador que aqui parar deve responder à questão “Como se diz «olá» em inglês?”.
- **Casa 7** – esta casa detém uma fotografia da bandeira da Índia. O jogador que aqui parar deve responder à questão “A que país pertence esta bandeira?”.
- **Casa 8** – esta casa encontra-se assinalada com uma escada. O jogador que aqui parar deve avançar para a casa 9.

- **Casa 12** – esta casa contém a fotografia da Isha. O jogador que aqui parar deve responder à questão “Como se diz «olá» em hindi?”.
- **Casa 13** – esta casa encontra-se assinalada com uma cruz. O jogador que aqui parar fica uma vez sem jogar.
- **Casa 16** – esta casa apresenta uma fotografia de um pequeno-almoço típico norte-americano. O jogador que aqui parar deve responder à questão “Em que país é que se come esta comida?”. Após dar a sua resposta, este deve responder à questão “Como se diz «Pequeno-almoço» em inglês?”.
- **Casa 19** – esta casa encontra-se assinalada com uma cara triste. O jogador que aqui parar deve recuar para a casa 12.
- **Casa 21** – esta casa encontra-se assinalada com uma colcheia. O jogador que aqui parar deve ouvir um pequeno excerto de uma canção indiana e, posteriormente, responder à questão “De que país é esta música?”.
- **Casa 22** – esta casa detém uma fotografia de um foguetão. O jogador que aqui parar deve responder à questão “Como se diz «foguetão» em inglês?”. Seguidamente, deve contar até cinco, em inglês, para que o foguetão possa ir à lua.
- **Casa 23** – esta casa encontra-se assinalada com uma escada. O jogador que aqui parar deve avançar para a casa 26.
- **Casa 25** – esta casa apresenta uma fotografia de um prato indiano. O jogador que aqui parar deve responder à questão “Em que país é que se come esta comida?” e, de seguida, à questão “Na fotografia vê-se um tipo de pão indiano. Ainda te lembras do nome dele?”.
- **Casa 29** – esta casa apresenta uma fotografia de várias senhoras indianas. O jogador que aqui parar deve responder à questão “Como se vestem as pessoas na Índia?”.
- **Casa 30** – esta casa encontra-se assinalada com uma escada. O jogador que aqui parar deve avançar para a casa 35.
- **Casa 31** – esta casa apresenta uma fotografia de Hollywood. O jogador que aqui parar deve responder à questão “O que é que se faz em Hollywood?”. Posteriormente, este deve responder, em inglês, à questão “O que é que se come enquanto estamos a ver um filme?”.
- **Casa 32** – esta casa encontra-se assinalada com uma cara triste. O jogador que aqui parar deve recuar para a casa 28.

- **Casa 34** – esta casa encontra-se assinalada com uma colcheia. O jogador que aqui parar deve ouvir um pequeno excerto de uma canção norte-americana e, posteriormente, responder à questão “De que país é esta música?”.
- **Casa 36** – nesta casa encontra-se patente a fotografia de uma habitação da Índia. O jogador que aqui parar deve responder à questão “Como se diz «casa» em hindi?”.
- **Casa 38** – esta casa contém uma fotografia de um cowboy. O jogador que aqui parar deve responder às questões “A que país pertence este senhor? Que nome é que lhe dão?”.
- **Casa 40** – esta casa apresenta uma fotografia de brinquedos indianos. O jogador que aqui parar deve responder, num primeiro momento, à questão “De que país é este brinquedo?” e, posteriormente, à questão “Ainda te lembras como se diz «brinquedo» em hindi?”.
- **Casa 41** – esta casa detém uma fotografia de um jogo de baseball. O jogador que parar nesta casa deve responder à questão “A que país pertence o baseball?” e, de seguida, à questão “Como se diz «taco de baseball» em inglês?”.
- **Casa 44** – esta casa detém uma fotografia da bandeira dos EUA. O jogador que aqui parar deve responder à questão “A que país pertence esta bandeira?”.
- **Casa 45** – esta casa encontra-se assinalada com uma cara triste. O jogador que aqui parar deve recuar para a casa 39.
- **Casa 48** – nesta casa é possível observar uma fotografia de um mercado indiano em que se vendem especiarias. O jogador que aqui parar deve responder à questão “Em que país é que se vendem especiarias no mercado?”. Após dar a sua resposta, este deve responder à questão “Como se diz «Especiaria» em hindi?”.
- **Casa 51** – esta casa contém uma fotografia da estátua da liberdade. O jogador que aqui parar deve responder à questão “A que país pertence a Statue of Liberty?”.
- **Casa 53** – nesta casa encontra-se patente uma fotografia de um elefante. O jogador que aqui parar deve responder à questão “Em que país é que animais como elefantes, macacos ou porcos andam a passear pelas ruas?”.
- **Casa 54** – esta casa apresenta uma fotografia de um dólar americano. O jogador que aqui parar deve responder à questão “Qual é a moeda dos EUA?”.

- **Casa 55** – esta casa detém uma fotografia do Taj Mahal. O jogador que aqui parar deve responder à questão “A que país pertence o Taj Mahal?”.
- **Casa Fim** – vence o jogador que conseguir chegar aqui em primeiro lugar.

Nota: salienta-se que caso o jogador não souber responder a alguma questão pode pedir ajuda a um adversário, ficando uma vez sem jogar.

Anexo 16 - Grelha de avaliação da Segunda Sessão

Avaliação das actividades – Pelos caminhos da Índia

	Jogo “ Fotografias por todo o lado”	Dança Indiana e Aula de Yoga	Confecção de Chapati
Beatriz Macedo	⊕	⊕	⊕
Diogo Fonseca	⊕	⊕	⊕
Isabel Afonso	⊕ ou ⊖	⊕	⊕
Morgana Rodrigues	⊕	⊕	⊕
Pedro Teixeira	⊕	⊕	⊕
Raúl Rama	⊕	⊕	⊕
Vasco Rodrigues	⊕ ou ⊖	⊕	⊕

Anexo 17 - Grelha de avaliação da Terceira Sessão

Avaliação das actividades – Às voltas nos EUA

	Jogo “ Às voltas nos EUA”	Aula de Hip hop	Basketball	Sessão de cinema
Beatriz Macedo	⊕	⊕	⊕	⊕
Diogo Fonseca	⊕	⊕	⊕	⊕
Isabel Afonso	⊕	⊕	⊕ ou ⊖	⊕
Morgana Rodrigues	⊕	⊕	⊕	⊕
Pedro Teixeira	⊕	⊕	⊕	⊕
Raúl Rama	⊕	⊕	⊕	⊕
Vasco Rodrigues	⊕	⊕	⊕	⊕

Anexo 18 - Tabela de convenções utilizadas na transcrição

Dados situacionais/ comportamentos verbais	Notação utilizada
Educadora Estagiária 1	Ee1
Educadora Estagiária 2	Ee2
Grupo de Crianças	GC
Criança 1	C1
Criança 2	C2
Criança 3	C3
Criança 4	C4
Criança 5	C5
Criança 6	C6
Criança 7	C7
Criança Não Definida	CND
Discurso não perceptível	IND
Texto não transcrito	(...)
Pausas breves	/
Pausas longas	//

